

# EL ESTILO PEDAGÓGICO DE UNA DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN UN PROCESO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCION TEXTUAL

Ana Maria Chaparro Manrique

María Yeime Meza Villa

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2014

EL ESTILO PEDAGÓGICO DE UNA DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN UN  
PROCESO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCION TEXTUAL

Ana María Chaparro Manrique

María Yeime Meza Villa

Asesora

Dora Cardona Rivas

Trabajo para optar al título de

Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2014

## Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema .....	14
1.1. Objetivo general .....	23
1.2 Objetivo específicos. ....	23
2. Justificación .....	24
3. Antecedentes.....	26
4. Referente conceptual .....	30
4.1 Recorrido histórico por los paradigmas de la enseñanza de la lengua .....	35
4.1.1. La enseñanza de la lengua en la escuela tradicional. ....	35
4.1.2. La enseñanza de la nueva escuela. ....	38
4.1.3. La enseñanza de la lengua desde el enfoque conductista. ....	39
4.1.4. La enseñanza de la lengua desde una perspectiva o modelo cognitivo. ....	41
4.1.5.1 <i>El constructivismo psicogenético y la alfabetización.</i> ....	44
4.1.5.2 <i>Enfoque histórico cultural.</i> ....	47
4.1.5.3 <i>Teoría del aprendizaje significativo.</i> ....	50
4.2 La didáctica del lenguaje en la comprensión y producción de textos .....	52
4.3 Lineamientos curriculares y el propósito de la dimensión comunicativa. ....	55
4.4 La enseñanza de la lengua y Los estilos pedagógicos.....	57
4.5 La reflexión de la propia práctica.....	75
4.6 Categorías de análisis .....	76

5. Referente metodológico.....	78
5.1. La opción metodológica .....	79
5.2. Diseño de la investigación.....	86
5.2.1. La unidad de trabajo.....	86
5.2.1.1. <i>Características generales del contexto.</i> .....	86
5.2.1.2. <i>Perfil de las docentes investigadores.</i> .....	87
5.2.2. El procedimiento.....	88
5.2.3. Plan de análisis de datos .....	92
5.2.3.1. <i>Documentación de la información.</i> .....	92
5.2.3.2. <i>Análisis e interpretación en la etapa de diagnóstico.</i> .....	93
5.2.3.2.1. <i>Recolección de información.</i> .....	93
5.2.3.2.2. <i>Transcripción de la información.</i> .....	93
5.2.3.2.3. <i>Análisis de la información.</i> .....	94
5.2.3.3. <i>Análisis e interpretación en la etapa de intervención.</i> .....	97
5.2.3.3.1. <i>Recolección de información.</i> .....	97
5.2.3.3.2. <i>Transcripción de la información.</i> .....	98
5.2.3.3.3. <i>Análisis de la información.</i> .....	99
6. Resultados.....	101
6.1. Descripción e interpretación de la práctica en la etapa diagnóstica .....	101
6.1.1. Síntesis de la práctica educativa de la docente de educación preescolar.....	101
6.1.2. Características del estilo pedagógico de la docente de educación preescolar según las categorías de análisis.....	107

6.1.2.1. <i>Saber de la docente: las concepciones de la docente en la adquisición y desarrollo del lenguaje.</i> .....	107
6.1.2.2. <i>Saber hacer de la docente: actividades y estrategias orientadas desde el pensamiento común.</i> .....	114
6.1.2.3. <i>Saber comunicar de la docente: interactividad a través del discurso.</i> .....	122
6.1.2.4. <i>Saber reflexivo de la docente en la práctica educativa correspondiente a la etapa diagnóstica.</i> .....	127
6.1.3. Aspectos sobresalientes del estilo pedagógico de la docente hallados en la etapa diagnóstica. ....	129
6.2. Descripción e interpretación de la práctica en la segunda fase .....	131
6.2.1. Síntesis de la secuencia didáctica implementada por la docente de educación preescolar.....	131
6.2.2. Características del estilo pedagógico de la docente según las categorías de análisis.	132
6.2.2.1. <i>En el desarrollo de la secuencia didáctica.</i> .....	132
6.2.2.2. <i>Aspectos sobresalientes del estilo pedagógico de la docente hallados en la etapa de intervención</i> .....	159
6.2.3. Caracterización del estilo pedagógico en la etapa de intervención.....	163
6.3. Conclusiones en el estilo pedagógico de la docente .....	164
6.3.1. A propósito de la experiencia significativa de la docente investigadora en el proceso de renovación de la práctica. ....	170
7. Conclusiones.....	175
8. Impacto de la investigación .....	178

9. Sugerencias .....	179
10. Referencia bibliográfica .....	180

## Lista De Anexos

	<b>pp.</b>
Anexo 1. Diseño de la secuencia didáctica para la etapa de intervención	192

**Lista De Tablas**

	<b>p.p</b>
Tabla 1. Categorías de análisis	77
Tabla 2. Aspectos del procedimiento de la investigación	90
Tabla 3. Formato de transcripción de las clases	94



## Lista De Gráficas

	<b>p.p</b>
Gráfico 1. Ciclo de investigación acción de la práctica del docente	84
Gráfico 2. Esquema metodológico de la investigación	85
Gráfica 3. Caracterización del estilo pedagógico de la docente en la etapa diagnóstica	131
Gráfica 4. Caracterización del estilo pedagógico en la etapa de intervención	163
Gráfica 5. Proceso de renovación de la práctica educativa	174

## Resumen

El informe de la investigación “El Estilo Pedagógico De Una Docente De Educación Preescolar En Un Proceso De Comprensión y Producción Textual” da cuenta del proceso de reflexión sobre su propia práctica en el grupo 0-C de la Institución Educativa Juan XXIII en la ciudad de Pereira, tiene como objetivo la comprensión del estilo pedagógico para intentar un proceso de renovación de la práctica educativa. En primer lugar, se plantea el problema de la investigación, a partir de la definición de los conceptos clave que hablan de la naturaleza de la investigación, en este caso: Adquisición del lenguaje, comprensión y producción textual, estilos pedagógicos y práctica educativa y se establecen los objetivos que orientan el proceso en sus dos etapas. Luego se presenta el referente teórico donde se sitúa la interpretación de la práctica y la caracterización del estilo en la etapa diagnóstica y de intervención de la investigación. se definen las concepciones relacionadas con el lenguaje que se establecen desde los estudios lingüísticos; después el panorama de la enseñanza del lenguaje a través de la comprensión y producción textual a partir de los diferentes paradigmas a lo largo de la historia; luego aparece el análisis de este mismo tipo de enseñanza desde las políticas educativas y lineamientos curriculares vigentes en la dimensión comunicativa ; seguidamente se enfatiza en las principales reflexiones que en lo pedagógico dan cuenta del análisis de las prácticas educativas de los docentes, con el fin de establecer el interés de esta investigación por la reflexión del estilo pedagógico para la renovación de la práctica educativa, se indican las posibilidades de situar el estilo pedagógico de la enseñanza de la lengua a través de la comprensión y producción textual desde el enfoque que define la práctica educativa como actividad para la reflexión de la docente y se describen las categorías de análisis que orientan el proceso de la investigación. En el referente metodológico

se opta por el paradigma cualitativo, eligiendo la metodología de la investigación acción, en este aparte del informe se presentan las características la investigación. Luego se establece el diseño de la investigación describiendo la unidad de trabajo desde las características generales del contexto, de la docente investigadora, y la observadora externa; y el equipo de docentes a la línea de estilos pedagógicos. El procedimiento comprende la estructuración de las etapas de la investigación y el plan de análisis de la práctica educativa. Posteriormente los resultados que comprenden la descripción e interpretación de la práctica en sus dos etapas, a partir de las categorías de análisis: saber disciplinar, saber procedimental, saber comunicativo y saber reflexivo; y las conclusiones y pautas para la renovación de la práctica a tener en cuenta, evidenciando las características del estilo revelado en ambas etapas. Por último, retomando la pregunta de la investigación, están las conclusiones, el impacto y las sugerencias de la investigación.

## Abstract

This investigation report is about “The Pedagogical Style Of a Preschool Teacher In A Comprehension Process and Textual Production” this realizes the process of reflection on their own practice in the 0-C group of the School John XXIII in the city of Pereira, having as an objective the pedagogical style in order to attempt a renovation process of the educational practice. First of all, the investigation problem arises, starting from the definition of the key concepts that speaks of the nature of this investigation, in this case: Language acquisition, comprehension and textual production, pedagogical styles and educational practice and the objectives that guide the process in their two stages are established. Then, the theoretical reference where the interpretation of the practice style and characterization in diagnostic and interventional investigation stage stands is presented. Second moment, the concepts related to the language which are established from linguistic studies are defined; then, it is showed the panorama of language teaching through comprehension and textual production from the different paradigms throughout history. As a third moment, appears the analysis of this same kind of teaching starting from educational procedures and curriculum guidelines that are now in force in the area of language; then emphasizes that the main reflections from the pedagogical realize the analysis of educational practices of teachers, in order to establish the best interests of this investigation by the reflection of the pedagogical style for the renovation of educational practice, are given the possibilities of placing the pedagogical style of teaching language through comprehension and textual production from the approach that defines the practice as educational activity for teacher reflection and analysis categories that guide the research process are described. In the methodological reference is chosen the qualitative paradigm, selecting the

methodology of action research, in this part of the report the characteristics of this which respond to the nature of the investigation are presented. Then the design of the investigation is established describing the unit of work from the general characteristics of the context, of the researcher teacher, professional external observer; and the team of teachers related to the investigation of pedagogical styles. The procedure includes the structuring stages of the investigation and the analysis plan of the educational practice. Finally, the results include the description and interpretation of the practice in their two stages, from the analysis categories appear: disciplinary knowledge, procedural knowledge, communicative knowledge and reflective knowledge; and conclusions and guidelines for the renovation of the practice to consider, the result of the comparative features style revealed in both stages. To conclude, returning to the investigation question, the findings the impact and suggestions of the investigation.

## **1. Planteamiento del problema**

El interés por comprender el estilo pedagógico de una docente investigadora que orienta su práctica educativa hacia el desarrollo y apropiación de la lengua en niños y niñas de educación preescolar surge del cuestionamiento, las preguntas y los obstáculos que empieza a identificar en su forma de enseñar y promover el aprendizaje en sus estudiantes. De esta manera aparece la necesidad de realizar un proceso de análisis y reflexión sobre estas cuestiones, posibilitando un grado de concienciación y un mayor conocimiento de lo que llamaremos estilo pedagógico con un propósito de renovación de la práctica educativa.

Un primer acercamiento a la base fundamental del problema de esta investigación responde a la descripción de la historia del lenguaje que sin duda nos pondrá específicamente en la enseñanza de la lengua a través de la comprensión y producción de textos, ésta es la parte disciplinar que comprende la práctica educativa de la docente en la que se realizará la reflexión y el reconocimiento del estilo pedagógico.

El lenguaje históricamente ha desarrollado un papel fundamental en la formación del individuo y la constitución de la sociedad, este ha permitido que los seres humanos den significado a la realidad al categorizarla, organizarla e interpretarla, es así como el lenguaje se torna como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas desde una temprana edad, siguiendo a Williams (1992) citado por Alonso (2003), en las sociedades antiguas se consideraba el lenguaje como un don divino otorgado por Dios a toda criatura humana; éste ha estado presente en toda la cultura judía y la griega pasando de éstas a la

tradición cristiana; sólo las sociedades comparativamente sofisticadas pudieron considerarlo, por el contrario, como una habilidad que se adquiría por sí misma.

Según los primeros investigadores, quienes enseñaron el lenguaje se iniciaron en la época dorada de la democracia griega, cuando sus ciudadanos se convocaban en el ágora para debatir y decidir las diferentes situaciones políticas, jurídicas, públicas y privadas, donde el que pretendía imponer opiniones debía convencer a sus oyentes o refutar a sus adversarios. En esta misma época se dieron cuenta que la materia que estudiaban y la enseñanza que dispensaban tenía dos perspectivas: por un lado, hablar bien quería decir, en primer lugar, razonar correctamente y, por tanto, era preciso averiguar y aplicar las reglas del razonamiento, correcto; y, por otro lado, se trataba que el razonamiento y la manera de exponerlo resultase atractivo y convincente. (Alonso (2003).

Esta concepción del lenguaje y su relación con el conocimiento planteada desde la cultura griega, pone de manifiesto la gran importancia que tiene el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas como elemento fundamental, vehículo que moviliza el desarrollo de habilidades cognitivas. En este mismo contexto de cultura griega, Platón, uno de los pensadores más influyentes del momento y los estoicos principalmente, plantean -el lenguaje como vehículo del pensamiento-. Por lo tanto se vincula el lenguaje al desarrollo de la lógica como corriente del mismo pensamiento que pondrá los principios básicos y elementales para los razonamientos ordenados y con criterios de validez. De esta manera lo que orientará los razonamientos ordenados o silogismos de la lógica formal que aparecerá posteriormente con Aristóteles serán precisamente razonamientos claros y ordenados a través del lenguaje.

Con relación a otro aspecto, la retórica cumplía un papel importante puesto que a través del tiempo se convirtió en la que daba los parámetros técnicos para el discurso y así proponían modelos del buen decir en los ámbitos de la vida pública. Según Siguán (1991) citado por Alonso (2003) posteriormente se comienza a estudiar el lenguaje desde la gramática, con sus características propias, pues permitiría la comprensión de textos de los antiguos autores. Es así como los modelos del buen escribir, formularían normas para las lenguas vulgares que sustituirían al latín a partir del Renacimiento, estos estudios aumentarían su importancia y nace posteriormente una ciencia específica, la lingüística como ciencia del lenguaje.

Este interés por la retórica y la gramática, aclara la importancia del lenguaje en lo que corresponde a las habilidades comunicativas y al arte del escribir correctamente. Pensar correctamente implica también hablar correctamente y manifestar correctamente nuestras ideas a través del lenguaje, en esta medida será de gran importancia la preocupación por analizar y valorar qué está pasando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua con las habilidades comunicativas y con los procesos que favorezcan la producción textual en los estudiantes.

Volviendo a Alonso, (2003) con relación a los estudios de adquisición del lenguaje, refiere que en el siglo XVIII y XIX se realizaron los primeros estudios observacionales sobre la adquisición de éste, aunque la aparición de los primeros diarios que relatan los progresos lingüísticos de los niños tuvo lugar a finales del siglo XIX Taine, (1876), Preyer, (1889), cit. Rivero, (1993). A principios del siglo XX, el matrimonio alemán Stern publican la obra *El habla de los niños*, que recoge una descripción lingüística cuidada de los seis primeros años de sus



hijos. Algo más que se adhiere a esta obra son los estudios sobre aprendizaje y pensamiento relacionados con la adquisición del lenguaje, que se adjuntan a los cursos de psicología de las diversas universidades europeas y estadounidenses. Los marcos epistemológicos más influyentes que se configuran en esta época son los siguientes: el genético-epistemológico de Piaget (1896- 1980) y el socio-histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934).

Agrega Alonso (2003) que en el siglo XX el modelo Epistemológico de Piaget (1896-1980) muestra que la aparición del lenguaje depende exclusivamente del desarrollo cognitivo. El énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables. De otro lado el modelo socio histórico cultural, desde Vygotsky (1986), afirma que el lenguaje a partir de la interacción social es una acción comunicativa fruto de la interacción organismo y entorno cultural. La perspectiva innatista y generativista, Language Acquisition Deviance (LAD) debe partir del reconocimiento de lo que se quiere ver; permite descubrir las unidades estructuras y reglas de la combinación del lenguaje; elaborar una visión del mundo a través del aprendizaje significativo, según Chomsky.

La ubicación epistemológica relacionada con los estudios de la adquisición del lenguaje, permite reconocer los factores influyentes internos y externos en la apropiación de la lengua. En este sentido es de vital importancia este reconocimiento en la práctica educativa de la enseñanza de la lengua y mucho más importante el análisis y la reflexión que haga la docente investigadora sobre el conocimiento, apropiación e influencia que tiene este referente epistemológico en las concepciones que tiene sobre la adquisición del lenguaje a la hora de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje de esto mismo. (pp.82)

En palabras de Teberosky (1979):

Enseñar a leer y escribir a los niños es una tarea compleja, como complejo es todo acto de enseñanza - aprendizaje, aun cuando muchas prácticas pedagógicas intentan simplificarla en base a reducir la enseñanza a una serie de ejercicios desmenuzados y organizados desde lo “fácil” a lo “difícil”. (pp. 28)

Desde la perspectiva del enseñar a leer y a escribir es importante mencionar los dos grandes paradigmas que han sido el fundamentado de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la adquisición de la lengua: el paradigma tradicional y el paradigma de escuela activa o nueva escuela. En el primero se inscriben aquellas prácticas que defienden la adquisición del lenguaje a través de un proceso formal y secuencial que responda a los parámetros establecidos por la gramática tradicional. En éste se privilegia el código, y la estructura gramatical convencional. En el segundo se inscriben aquellas prácticas que distinguen la adquisición del lenguaje no solo y exclusivamente en el orden formal de la gramática tradicional sino fundamentalmente en su uso. En esta medida la apropiación de la lengua implica ahondar otros territorios como el contexto social y no solo la estructura de éste como sistema de símbolos sino también el carácter significativo de la realidad que representa.

En este sentido es importante indagar por el tipo de enseñanza que prima en las prácticas educativas, en gran medida, se ha evidenciado que en muchos casos prima la enseñanza tradicional en los procesos de adquisición de la lengua, centrados en la decodificación de los códigos alfabéticos y el aprendizaje memorístico, limitando a los estudiantes a aprender y

reproducir lo que está escrito en los textos o simplemente el aprendizaje memorístico de la unión de grafías, de modo que actualmente se debe tener en cuenta otro tipo de estrategias para la adquisición y asimilación de la lengua que favorezca la comprensión y la capacidad de producción textual de los estudiantes teniendo en cuenta el proceso, atribuyéndole un significado y ubicación en contextos reales.

Por otro lado es importante hacer un reconocimiento de las políticas educativas y los lineamientos curriculares establecidos en la educación preescolar. En la constitución política de 1991 se reconocen los derechos de los niños y las niñas como fundamentales y en éstos el derecho a la educación. Esta promulgación constitucional obliga al estado a considerar por lo menos un grado en el nivel preescolar. De ahí surge la construcción de unos lineamientos pedagógicos cuyo protagonista sea el niño y la niña en una concepción de desarrollo humano integral, y a la vez, una importante inversión en la disposición de recursos humanos, físicos y didácticos que aseguren el cumplimiento del principio de equidad e igualdad de oportunidades.

En este marco de acción surge el programa denominado Grado Cero con una propuesta pedagógica con sustento en los principios constructivistas y en la pedagogía activa, para facilitar su transición hacia la básica primaria y permitir el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que le garanticen el éxito en la escolaridad.

La propuesta pedagógica para educación preescolar considera, desde el punto de vista cognitivo, que en este periodo de edad, los niños y niñas se encuentra en una transición entre lo figurativo - concreto y la utilización de diferentes sistemas simbólicos, por esta razón el lenguaje

se convierte en una herramienta esencial en la construcción de las representaciones, la imagen está ligada a su nominación, permitiendo que el habla exprese las relaciones que forma en su mundo interior.

La utilización constructiva del lenguaje se convierte en instrumento de formación de representaciones y relaciones y, por tanto, de pensamiento. Además, Los símbolos son los vínculos principales de la intersubjetividad y la relación social. MEN (2005).

Desde la dimensión comunicativa, se considera que en la edad preescolar se profundiza el interés por el mundo físico y de los fenómenos, concentrándose en cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación en el aula de clase se la brinda el docente.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. MEN (2005). Por esta razón son de suma importancia las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva para potenciar el proceso de pensamiento.

Unido al reconocimiento de las políticas educativas para la educación preescolar, la investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes permiten comprender que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, por medio de la oralidad y la escritura, unido al aumento del vocabulario, y al acercamiento a textos literarios a través de procesos de lectura, también es necesario aproximarlos creativamente a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de éstos en diversas circunstancias.

Se evidencia entonces un marco político educativo que cobija un proceso de formación integral para los niños y niñas a temprana edad. La concepción de la educación que tratan estos lineamientos curriculares que sirven como instrumento orientador para las prácticas educativas está inspirada en los planteamientos de Delors, J. (1998) quien comprende la integralidad en la formación de los niños y niñas en preescolar a partir de cuatro aspectos sobresalientes: Saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir.

A estas cuatro variables deben responder los procesos formativos que se desarrollen en esta etapa de formación de los niños y las niñas. Esta integralidad evidentemente está mediada por el lenguaje, en este sentido podemos comprender la importancia que tiene el desarrollo de éste en cada niño y niña, ya que gracias al lenguaje se pueden potencializar los cuatro saberes en los estudiantes: desarrollo de habilidades cognitivas a nivel individual; comprensión de la información para el desarrollo de procedimientos; competencias comunicativas para la expresión, la indagación, el trabajo en equipo, la socialización; interacción, diálogo, capacidad de solucionar conflictos a través del lenguaje para crecer en la sana convivencia.

Por esta razón el desarrollo del lenguaje se torna prioridad en el proceso formativo de la educación preescolar, no se puede subvalorar o asumir que el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción textual y el desarrollo de habilidades comunicativas se dan de manera informal y espontanea en el mismo proceso formativo de los niños y niñas en educación preescolar. El docente tiene una gran responsabilidad, sus concepciones, sus creencias, sus conocimientos disciplinares, su didáctica, su capacidad de tomar decisiones, su saber reflexivo fruto del análisis de la misma práctica, en últimas su estilo pedagógico que cobija todo lo anteriormente señalado es determinante en los logros y progresos de los estudiantes relacionados con el desarrollo del lenguaje. Es urgente una revisión de la manera cómo se orientan los procesos pedagógicos que dan cuenta del desarrollo de dichas habilidades, y de la comprensión del estilo del docente para orientar sus prácticas educativas, no se puede desmeritar y pasar de forma desapercibida la manera como estamos ayudando a los estudiantes a progresar en las habilidades del lenguaje, para el uso como herramienta insustituible en la manera como aprenden y se desenvuelven en el contexto habitacional donde actúan.

Producto de esta reflexión y teniendo en cuenta las particularidades mencionadas acerca de la enseñanza y los procesos de adquisición del lenguaje, surge el interés de esta investigación: Comprender el estilo pedagógico de una docente de educación preescolar, en lo que corresponde a un proceso de comprensión y producción textual, a partir de las experiencias cotidianas en el aula de clase y en los diferentes procesos que hacen parte de la práctica educativa, con el propósito de incentivar o motivar una posible renovación de la misma. Se plantea, entonces, la pregunta que guiará la presente investigación ¿Cómo renovar la práctica educativa de la docente de grado transición de la Institución Educativa JUAN XXIII de la ciudad de Pereira a partir de la

comprensión del estilo pedagógico de la docente en la enseñanza del proceso de comprensión y producción textual?

### **1.1. Objetivo general**

Comprender el estilo pedagógico de la docente en la enseñanza del proceso de comprensión y producción textual con estudiantes de transición de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira para renovar la práctica educativa.

### **1.2 Objetivo específicos.**

1. Caracterizar el estilo pedagógico en las dimensiones del saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser en la etapa diagnóstica.
2. Reconocer en la caracterización del estilo, dimensiones de éste que pueden ser renovadas a través del diseño de una secuencia didáctica.
3. Diseñar e implementar una secuencia didáctica orientada a renovar el estilo pedagógico.
4. Caracterizar el estilo pedagógico de la docente a partir de la interpretación de las categorías de análisis en la aplicación de la secuencia didáctica.
5. Describir las características del estilo pedagógico que favorecen la renovación de la práctica.

## 2. Justificación

El proceso de apropiación de la lengua y el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos en los niños y niñas de educación preescolar es un tema álgido entre los/as docentes que orientan estos procesos en esta etapa de educación formal. ¿Qué estamos generando en los niños y las niñas para favorecer este proceso? ¿Qué aprenden realmente? ¿Por qué algunos niños y niñas avanzan significativamente en el habla y en los procesos escriturales y otros no? ¿Por qué un método u otro para desarrollar en los niños habilidades de comprensión y producción de textos? La gran mayoría de preguntas que nos hacemos como docentes o profesionales de la educación giran alrededor del estudiante, sus falencias o sus potencialidades, sin embargo pocas veces los cuestionamientos los centramos en nuestro rol como docentes y nos colocamos como objeto de indagación acerca de lo que pasa en la escuela y en las prácticas educativas que lideramos ¿Por qué enseño de esta manera para la adquisición y apropiación del lenguaje? ¿Qué motiva mi manera de enseñar? ¿Cuál es el origen de mi conocimiento de lo que enseño? ¿Qué genero realmente en los niños y las niñas como docente en su desarrollo del lenguaje? ¿Qué produzco en su desarrollo cognitivo? ¿Cómo organizo y desarrollo la clase? ¿Qué me preocupa de los niños y las niñas en su manera de aprender? Este tipo de preguntas asumidas desde una actitud reflexiva son necesarias para habilitar el camino hacia la comprensión del estilo pedagógico que define la práctica de un docente.

Desimone Fiorucci (2007) A partir del análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2° nivel de transición de la educación parvulario, en la comuna de Curicó, VII región, Chile realiza una identificación de indicadores que predicen la calidad de la educación en los diferentes niveles del sistema.



Estas prácticas pedagógicas aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más específicamente al interior del aula de clases. Estos procesos se relacionan con la gestión de la calidad en el uso de metodologías y procedimientos didácticos y con la calidad de los resultados. Se constituyen en escenarios sustantivos donde se mencionan diferentes dimensiones: la organización de la enseñanza, los saberes pedagógicos, las competencias profesionales y el trabajo docente. Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos / párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

Los principales hallazgos de la investigación se refieren a una detallada caracterización de las competencias profesionales de las educadoras que intervienen en la gestión pedagógica y la caracterización de los ambientes de aprendizaje de los preescolares del segundo nivel de transición en relación con la calidad de las experiencias de aprendizaje que les son ofrecidas.

Este tipo de experiencias investigativas en educación preescolar develan la necesidad de indagar las prácticas educativas teniendo como eje referencial el rol del docente, ahondar en la comprensión de los aspectos que definen su estilo pedagógico desde la manera como planea, ejecuta y reflexiona sobre lo que hace en la tarea de enseñar permite lograr una mirada más amplia y asertiva de los propósitos que se pretenden en las alternativas de aprendizaje que se le ofrecen a los estudiantes de preescolar relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje a partir de la comprensión y producción textual.

### 3. Antecedentes

Este interés por la comprensión del estilo pedagógico de los/as docentes lo podemos identificar en anteriores procesos de investigación. Callejas & Corredor (2002) presentan una propuesta de formación de los profesores universitarios, orientada desde la investigación de los estilos pedagógicos.

El proyecto inicia con la caracterización de los estilos a través de la reflexión de los profesores sobre sus concepciones y prácticas, la cual permite en una perspectiva crítica, identificar aspectos problemáticos de las mismas y desarrollar propuestas de investigación - acción que favorezca la renovación de estos estilos, el problema desde el cual se aborda la investigación citada se concreta en el siguiente interrogante ¿En qué medida los procesos de investigación – acción en el aula favorecen la renovación de los estilos pedagógicos de los profesores universitarios, al propiciar la reflexión sobre sus concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas?

Suárez; Burgos; Corredor; Molina; Rueda; Duitama; Cazallas; Díaz; Martínez; (2001-2008) realizan un trabajo de investigación que busca contribuir al mejoramiento de la docencia universitaria mediante la identificación de los estilos pedagógicos y el impacto de éstos en el aprendizaje de los alumnos. Para dar respuesta a este interrogante se analizaron los estilos pedagógicos de los docentes de las diversas Escuelas de la Universidad Sergio Arboleda.

La investigación como punto de partida, categorizó los estilos mediante el establecimiento de indicadores para cada uno, de esta manera el proyecto representa una

innovación educativa que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el nivel de educación superior.

Los autores concluyeron que el estilo pedagógico, es una forma de interrelación entre el docente y el alumno y regula los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas formas de interrelación permiten establecer diversas categorías de estilos pedagógicos.

Rendón (2011) realiza un trabajo de investigación donde su objetivo es dar a conocer los resultados de la investigación sobre estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia, se describen algunas investigaciones que han servido de referente para esta propuesta por cuanto abordan el tema de los estilos de enseñanza o analizan algunos aspectos de la docencia universitaria; estas investigaciones dan cuenta de la variedad de enfoques y clasificaciones sobre los estilos de enseñanza.

Se propuso una mirada por tipologías que incluyen desde los estilos más tradicionales a los más innovadores, estos últimos considerados como los que favorecen un aprendizaje activo. En esta investigación se determinaron tres: expositivo o magistral, tutorial y mediacional.

Cely (2011) realiza el proyecto investigativo Estilos Pedagógicos de los docentes de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, este se enmarca dentro de la línea Educación, Cultura y Sociedad del Grupo de investigación en Gestión Administrativa, Económica y Pedagógica con sentido Social (GIGAS), el cual parte de

un interrogante o pregunta problema, ¿Cuáles son los estilos pedagógicos de los docentes de las escuelas de la FESAD y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes?.

Algunas de las conclusiones del trabajo es generar la reflexión pedagógica en cada uno de los docentes como mediación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje para enriquecimiento personal y profesional Se pretende que los docentes apropien del estilo o estilos pedagógicos relacionados con la metodología de la Educación a Distancia propios del modelo pedagógico de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en beneficio de la comunidad educativa y de la sociedad del conocimiento.

Salazar & Vargas (2009) en un estudio desarrollado con un equipo de trabajo, coordinado por la Jefatura de carrera de Pedagogía, empleando una metodología de corte cualitativa - cuantitativa, interpretan los estilos pedagógicos desde las tradiciones pedagógicas alemana y latinoamericana. Cada una de ellas con su propio objeto de estudio se complementa en la perspectiva didáctica interpretativa. De Barros, Quiñones, Calderón & Latorre, (2009) realizan la investigación “Identificación y caracterización de los estilos pedagógicos del profesor universitario en la Costa Caribe Colombiana” cofinanciada por COLCIENCIAS, ICFES-SECAB y FONCIENCIAS de la Universidad del Magdalena. Enmarcada en los paradigmas cualitativo y cuantitativo, se refiere a las diversas improntas de los docentes que permite reconocerlos dentro de los otros de su misma profesión.

Se apoya en la identificación de diversas dimensiones del ser docente (empática, relacional, epistemológica, curricular, pedagógica, evaluativa y didáctica) con las que se

caracterizan y conceptualizan los distintos estilos del docente universitario en la Costa Caribe, apoyados en documentos institucionales. Además, se valida lo anterior mediante un cuestionario aplicado a estudiantes y profesores para identificar el sello característico, impronta o estilo de los docentes de cada una de las universidades. Con estos antecedentes se puede señalar que comunidades académicas y algunos procesos de investigación educativa, en la perspectiva de la investigación acción, abordan el problema de las prácticas educativas desde el análisis de la realidad del docente, y la reflexión promoviendo una alternativa distinta de ver el desempeño en el aula y sus efectos.

#### **4. Referente conceptual**

La presente investigación pretende lograr la renovación de la práctica educativa de una docente de grado preescolar en la enseñanza de la lengua a través de comprensión y producción de textos por medio de la comprensión del estilo pedagógico. Este propósito implica determinar un referente conceptual que procure mostrar teóricamente la explicación de ciertos conceptos o categorías claves que orienten el proceso de análisis y reflexión de la propia práctica.

Por esta razón se presenta el referente conceptual desde el que se abordará el problema de investigación. Primero se definirán las concepciones relacionadas con el lenguaje que se establecen desde los estudios lingüísticos, ya que es muy importante determinar la concepción que tiene la docente investigadora desde esta perspectiva en el desarrollo del lenguaje.

En un segundo momento se muestra el panorama de la enseñanza de la lengua a través de la comprensión y producción textual a partir de los diferentes paradigmas a lo largo de la historia.

Como tercer momento aparece el análisis de este mismo tipo de enseñanza a partir de las políticas educativas y lineamientos curriculares que hoy son vigentes. Posteriormente se hace énfasis en las principales reflexiones que desde lo pedagógico dan cuenta del análisis de las prácticas educativas de los docentes, con el fin de establecer el interés de esta investigación por la reflexión del estilo pedagógico para la renovación de la práctica educativa. Continuando se señalan las posibilidades de situar el estilo pedagógico de la enseñanza de la lengua a través de la

comprensión y producción textual desde el enfoque que define la práctica educativa como actividad para la reflexión del docente. Por último se describen las categorías de análisis que orientan el proceso de la investigación.

En los planteamientos de Geraldi (1984) citados por Mello (2009) el autor señala tres concepciones que dan razón de las tres grandes corrientes de los estudios lingüísticos. Estas concepciones son: La que concibe el lenguaje como expresión del pensamiento; la que concibe el lenguaje como un medio de comunicación y la que concibe el lenguaje como una forma de constitución del sujeto, de interacción social, de representación simbólica de la realidad y de actuación sobre la realidad.

Esta clasificación se da a partir de la consideración de la lingüística como estudio científico anclado en un análisis riguroso de la lengua como objeto de estudio. Volviendo a Mello (2009) se ubica la concepción del lenguaje como expresión del pensamiento en la corriente de la gramática tradicional, la cual incluye las Gramáticas Generales referenciando como modelo la Gramática de Port Royal en el siglo XVII.

Esta corriente señala que el lenguaje, como expresión del pensamiento, está regido por principios racionales, lógicos y universales. La observación y comprensión de éstos suprimirían las ambigüedades y los errores cometidos por los hablantes. Así es como se establece desde esta corriente la preocupación por crear un hablante ideal, a partir de la observación rigurosa y atenta de las reglas de la gramática que pudiese producir una lengua también ideal.

La concepción del lenguaje como instrumento de comunicación, concierne al interés de aprovechar la teoría de la comunicación a los estudios lingüísticos. De esta concepción se nutren dos corrientes lingüísticas importantes del siglo XX, el Estructuralismo, en el que sobresalen los estudios de Saussure (1970), y el Generativismo o Gramática Transformacional, donde se destacan los estudios de Chomsky (1975).

Según Saussure (1970) citado por Mello (2009), la Lingüística no tiene como objeto la prescripción de normas o reglas de corrección para el uso del lenguaje como lo plantea la Gramática Normativa, su objeto de estudio son los signos existentes del lenguaje. Gracias a Saussure, la Lingüística, al definir un objeto propio de estudio, pasa en el siglo XX a constituirse como ciencia.

En su obra diferencia el significante que se relaciona con la imagen acústica y el significado que se relaciona con el concepto, los cuales se corresponden de manera arbitraria. Otros señalamientos importantes que hace Saussure se refieren a la separación entre lengua entendida como sistema abstracto, social, general y virtual, y habla entendida como realización concreta y variable de la lengua por el sujeto hablante. Por otro lado distingue la sincronía como el estado actual del sistema de la lengua y la diacronía como la sucesión cronológica de diferentes estados de la lengua en evolución. Además excluye del campo de la lingüística al habla, por su sistematicidad y dependencia del individuo, y la diacronía, por la incompatibilidad entre la noción de sistema y de evolución. Una alternativa más dinámica y dialéctica de estudio del lenguaje, concibe el lenguaje como una forma de interacción humana, a través de éste el hablante practica acciones que no conseguiría practicar de otra manera, según Geraldí, (1984)



citado por Mello (2009) con el lenguaje el hablante actúa sobre el oyente, constituyendo compromisos y vínculos que no existían antes del habla.

En el predominio de la Lingüística Estructural con tendencia formalista en el siglo XX surgen otras tendencias como la Etnolingüística, la Sociología del Lenguaje y la Sociolingüística. Éstas difiriendo del formalismo, desarrollan estudios orientados hacia la heterogeneidad y la diversidad lingüísticas en búsqueda de una sistematización para los usos concretos del lenguaje hecho por los hablantes reales, y no sólo por los hablantes ideales como lo proponía Chomsky (1971).

La pragmática y el análisis del discurso surgen como corrientes de esta concepción del lenguaje. Aquellas cuestiones de significación, que fueron desplazadas por no tener cabida en los modelos formales de las corrientes lingüísticas de hasta entonces, comenzaron a ser consideradas especialmente por la Pragmática, a través de la cual se incluye, al lado de la relación entre los signos (sintaxis) y del estudio de las relaciones entre los signos y el mundo (semántica), el estudio de las relaciones entre los signos y los usuarios, Orlandi, (1986).

Este estudio de la relación entre signos y usuarios genera diferentes formas de Pragmática, se destaca aquella que considera al usuario en su relación de interlocución con otro usuario. Siguiendo a Orlandi, (1986) esta vertiente, señala que los estudios pragmáticos son desarrollados en tres direcciones: el Análisis Conversacional, la Teoría de los Actos de Habla y la Teoría de la Enunciación.

La Teoría de la Enunciación es la que responde a los intereses de esta investigación, ésta coloca como objeto de la reflexión al sujeto del lenguaje, o sea, el emisor en su relación con el receptor. El interés de esta teoría es el proceso de enunciación, que tiene que ver con la manera, forma o estilo como el sujeto determina aquello que dice. Según Orlandi, (1986) el estudio de las marcas de enunciación propone una reflexión teórica explícita y sistemática al respecto de la subjetividad en el lenguaje por mostrar que hay formas en la lengua que sólo pueden ser definidas a partir de su uso por el emisor.

Desde esta perspectiva la comunicación aparece como consecuencia de la propiedad de constitución del emisor, considerada por Orlandi (1986, pp 73.) como "la propiedad fundamental del lenguaje". Profundizando en la perspectiva de la Teoría de la Enunciación Bijkini (1981) introduce el abordaje dialéctico en el análisis del lenguaje, este autor intenta demostrar que la enunciación no es una realidad individual restringida al contexto del emisor y el receptor como individuo, sino un fenómeno social que resulta de la relación del sujeto con la sociedad por medio de la lengua, campo de las luchas de clase y de los antagonismos sociales, e incluso de la palabra, elemento dialógico.

El análisis del discurso, que contempla en su objeto de estudio la relación con la exterioridad que lo constituye, sería la perspectiva privilegiada para la observación de este proceso de investigación, tomando el discurso no como transmisión de información, sino como efecto de los sentidos entre interlocutores, como acción social y parte significativa del contexto. Para que los niños logren avanzar en el proceso de comprensión y producción textual no sería posible reducir la concepción del lenguaje como objeto para la expresión del pensamiento

exclusivamente ni mucho menos orientar las prácticas a simples ejercicios de orden formal como decodificar letras por sonidos o a la única capacidad de diseñar palabras con una letra bonita. Hay que ahondar en la comprensión de las incidencias que han tenido estas concepciones en la manera de planear, de organizar y de promover las prácticas que orientan el ejercicio de comprensión y producción de textos a través de la lengua.

#### **4.1 Recorrido histórico por los paradigmas de la enseñanza de la lengua**

Los aportes teóricos que hacen relación a la enseñanza de la lengua a través de los procesos de lectura y escritura nos permite establecer dos paradigmas fuertes que se han establecido a lo largo de la historia en la enseñanza de la escuela. Estos dos paradigmas responden a la escuela tradicional y a la nueva escuela o escuela activa.

##### **4.1.1. La enseñanza de la lengua en la escuela tradicional.**

Cabe destacar que la denominación “escuela tradicional” surgió en contraposición conceptual a la que se denomina nueva escuela, ello remite las prácticas educativas en América Latina desde la época de la colonia y obedecen a unas rutinas pedagógicas (cuyos orígenes se ubican en la antigua Grecia). Se dice que es la educación centrada en el maestro como proveedor de conocimientos y que mira al adulto como un niño en miniatura y al estudiante, en general, como un estudiante receptor pasivo.

Desde el plano político ideológico y social se pueden hallar dos momentos relacionados con los objetivos de la educación tradicional Gaspar & Archanco (2006) desde la época medieval la enseñanza del lenguaje escrito era para una elite: los griegos y los comerciantes, de tal forma que el aprendizaje tenía el objetivo de la formación religiosa y una intención práctica, para que los comerciantes facilitaran los intercambios con clientes de diferentes lenguas. Por su parte en América, desde la época de la colonia (iniciada en la última década del siglo XV) la enseñanza de la lectura se empleó como un mecanismo para la imposición de los valores religiosos y culturales de los invasores, a través del catecismo.

En cuanto a la visión de la lengua escrita que se tiene en la escuela tradicional, se debe recordar que desde los orígenes del código alfabético hasta la segunda década del siglo XX la escritura era concebida como un código de transcripción de la oralidad. Dentro de este enfoque lo que se pretende no es formar un escritor creativo, o un lector comprensivo sino por el contrario un orador ideal.

Los textos guías o cartillas que orientarán el proceso denotan una enseñanza de orden instrumental y orientada al aprendizaje transmisionista, de Ovalles, (2003, pp 76), expresa que la formación tradicional es una escuela donde la enseñanza de la lengua escrita giraba alrededor de la cartilla, o el texto único, la plana, la copia y el dictado, dirigido este último a cazar los errores ortográficos de los alumnos.

El paradigma de la escuela tradicional defiende un proceso estructurado orientado desde el aprendizaje del código y la configuración de palabras que posteriormente garantizará la

organización de frases y oraciones. Así, se trata de un esquema que defiende el aprendizaje de lo particular o básico para la configuración de la estructura general. Rodríguez (2003) citando a Braslavsky (1993); Ortiz, (2007); Cassany; Luna y Sanz (2000), citados por Gaspar & Archanco (2006), agrega:

La escuela tradicional asume la enseñanza de la lengua escrita basada en el código, aprender a escribir supone primero aprender los segmentos, no significativos; seguidamente, palabras y oraciones; luego se atiende a los aspectos formales para, finalmente alcanzar la escritura y lectura con un sentido. (pp. 5)

Es importante resaltar que el método tradicional no es exclusivo de cierta época o momento histórico ya que en la actualidad existen muchas prácticas educativas que orientan los procesos de enseñanza de la lengua oral y escrita bajo el influjo de este paradigma. Es conocido como método alfabético y fue defendido hasta el siglo XIX, ya que era exclusivo para enseñar a leer y a escribir, aunque a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII se proponía iniciar el proceso de enseñanza con las sílabas y en 1803 se formula la propuesta del método fónico en Alemania.

Otro aspecto que caracteriza el paradigma tradicional es el enfoque de repetición, de mecanicismo, de autoridad donde el trabajo del aula estaba centrado en el docente, y con énfasis en la memorización. Aprender a leer y a escribir implicaba someterse también a este estilo.

#### **4.1.2. La enseñanza de la nueva escuela.**

Se denomina Nueva Escuela, Escuela Activa o Funcional, a un movimiento pedagógico que, como restaurador de la educación, nace a finales del siglo XIX en oposición al tradicional. Las primeras escuelas nuevas surgieron en la década de los ochenta; sin embargo, se puede decir que los cimientos de la transformación se ubican en el siglo XVII, cuando Comenio publica su *Didáctica Magna* o tratado de arte universal de enseñar todos a todos, Palacios (2006).

En cuanto a los procesos de enseñanza de la lengua escrita se plantean algunos cambios generados por la pedagogía activa, la lectura y la escritura estaban asociadas a la vida. Leer puede ser un conjunto generador de la expresión y se vincula a actividades tales como paseos, conversaciones o dibujos, Cano & Finochio (2006), mientras el escribir se relaciona con la libre expresión y la comunicación con los otros, Gaspar & Archanco (2006). La escuela activa propone desde su espíritu romántico, la centralidad de la libertad creadora del niño en las prácticas de enseñanza de la escritura (Palacios, 2006).

Los métodos globales son algunos de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura que se desarrollan en la Nueva Escuela. El origen de éstos remonta al antiguo Egipto según Cuevas, Gordillo, & Marti, (1985); no obstante para los autores citados y para Braslavsky (1993), el primer antecedente constatado de este método debe ser atribuido a Comenio, pues éste en su obra *Orbis Pictus* destaca la importancia que cobra, para el aprendizaje, el interés y la asociación de palabras a imágenes. En 1768 Redovilliers propone enseñar a leer sin el deletreo, también en el siglo XVIII Nicolás Adam indica que se debe enseñar a leer siguiendo el orden natural (el mismo que sigue el niño para aprender a hablar); en el siglo XIX se

plantea el método de la frase (considerando pasar del análisis a la síntesis); en la misma época se difunde el método de historietas y cuentos propuesto por Huey & Stincker. Estos métodos están fundados en unidades significativas del habla algunos de estos son: métodos de la palabra (completa y generadora), de la frase, de la oración, del cuento y el método natural de Freinet, clasificación propuesta por Braslavsky (1993).

#### **4.1.3. La enseñanza de la lengua desde el enfoque conductista.**

Los estudios de la corriente psicológica conductista dan origen a modelos de enseñanza aprendizaje que se constituyen en fundamentos para la enseñanza, esto ocasiona un planteamiento pedagógico denominado enfoque conductista de la enseñanza o tecnología educativa. Esta visión tiene orígenes en la década de 1954 en la Universidad de Harvard, y se atribuye a Skinner, quien establece las bases para la enseñanza programada, en el marco de la construcción de la máquina de la enseñanza. La propuesta Skinneriana permite a la psicología formularse como ciencia que estudia la conducta (un fenómeno observable y medible), que se establece como objeto de aprendizaje a través de la repetición reforzada.

El proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, en el modelo conductista, se puede decir que está orientado desde la perspectiva de la expresión didáctica del conductismo, el cual se concibe como una destreza compleja, por la cual se debe descomponer en sub-destrezas para poder ser aprendida paso a paso, De Ovalles (2003).

Desde esta perspectiva, los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura que se utilizan son los sintéticos que consisten en partir de las unidades mínimas, hasta llegar a las unidades mayores, memorizar las letras, silabas, los sonidos de las letras y de las silabas hasta llegar a identificar palabras y oraciones, García (1986) citado por Rodríguez (2003). Los textos instruccionales tienen mucha preponderancia sobre la enseñanza conductista aspecto que prevalece en esta tendencia, siendo así el libro de lectura inicial y los demás libros dictan las pautas para dirigir los aprendizajes. La secuencia de enseñanza va desde los segmentos sin significado a los significativos.

En este enfoque prevalecen tres procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del método por destrezas o sintético: en el primero se propone el establecimiento de la relación entre el fonema y la letra, o el nombre de la letra y su representación gráfica, se enseña la formación de silabas de palabras y la combinación de estas en las frases en tanto el significado tiene apenas relevancia. En la escritura se busca ejercitar la apropiación del código, se escribe para aprender a escribir; en el segundo, se practican las destrezas de la etapa anterior y se inicia la búsqueda de la comprensión, basándose en el significado de las palabras, se escribe atendiendo a la intención escolar referida; en la tercera etapa se sigue el proceso de ejercitación, se aspira a la lectura fluida y con un mayor nivel de comprensión, se escribe en relación a lo leído. Queda evidenciado que es el uso escolar de la lengua escrita el que se propone desde este enfoque.

Para el conductismo, la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implican fundamentalmente procesos psicológicos periféricos, de



tipo perceptivo y motriz. Puesto que la escritura se concibe como un sistema de transcripción del habla, el aprendizaje se entiende como la habilidad de codificar sonidos en letras (al escribir) y de decodificar letras en sonidos (al leer), como una técnica de poner en correspondencia las unidades graficas con las unidades sonoras.

#### **4.1.4. La enseñanza de la lengua desde una perspectiva o modelo cognitivo.**

La perspectiva cognitiva continuó con muchos de los temas estudiados inicialmente por el conductismo, aunque hizo una importante contribución al comenzar a preocuparse no solo por los procesos mentales perceptivos observables, sino también por los procesos mentales no accesibles al observador. A diferencia de lo que ocurre en la perspectiva conductista, el cognitivismo sostiene que en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura intervienen dos subprocesos que implican procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras. Gough & Hillinger (1980); Perfetti (1986).

La necesidad del procesamiento fonológico se explica por el carácter alfabético de la escritura que es interpretada como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje. El aprendizaje inicial de la lectura debe implicar no solo la ejercitación del apareamiento entre letras y sonidos, como sostenían los conductistas, sino también la conciencia fonológica, término utilizado para definir la capacidad de segmentar y analizar las palabras en fonemas, con independencia de su correspondencia con letras. De acuerdo con esta interpretación, la enseñanza

debe ayudar al niño a identificar los fonemas de la lengua, por un lado, y facilitar la asociación de cada fonema con letras del alfabeto.

Aunque los cognitivistas estudian los procesos iniciales a partir de su comparación con las conductas de los expertos, algunos investigadores de esta orientación proponen modelos de fases o etapas para la escritura Ehri (1991) y Treiman (1993), citados por Palacios (2006), a pesar de algunas diferencias, todos coinciden en describir el inicio del proceso como pre-letrado o pre-lingüístico. Las primeras escrituras son líneas de letras al azar, a menudo mezcla de letras con números u otras marcas gráficas. Luego el niño empieza a comprender el principio de que las letras representan sonidos, pero las primeras correspondencias son inconscientes e incompletas, los investigadores cognitivistas denominan «semifonéticas» a este tipo de escrituras. Una vez que el aprendiz puede representar la estructura sonora de la palabra, se considera que está en un estadio fonético, Ehri (1991) citado por Palacios (2006).

#### **4.1.5 La enseñanza de la lengua desde el modelo o perspectiva constructivista.**

La perspectiva constructivista aporta la dimensión evolutiva e histórica de la alfabetización considerando al mismo tiempo su dimensión cognitiva y social. En contraste con las posiciones sostenidas tanto por el conductismo como por la psicología cognitiva, esta perspectiva considera que postular la separación estricta entre dos momentos y la sucesión de subprocesos solo es aceptable para quienes tienen una mirada y esperan que todos los aprendizajes sean verdaderos, es decir convencionales.

Para el constructivismo, los aprendizajes que ocurren entre los 3 y 5 años no son previos por ser convencionales, sino que forman parte, por derecho propio, del proceso de alfabetización. Una segunda distinción que aporta esta perspectiva es que la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separadamente sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad. El tercer rasgo distintivo se refiere al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales y sociales en que tienen lugar.

Dentro de este apartado se resalta que lo que se designa como un enfoque constructivista no es una metodología de enseñanza, sino un marco explicativo que se erige como herramienta de análisis de las situaciones educativas e instrumento para la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula. Según Coll (1999), y Ovalles (2003) se trata de un enfoque pedagógico que tiene sus raíces en la psicología cognoscitiva, la cual tiene su auge en el mundo occidental hacia 1960.

A través de los estudios de la psicología cognitiva se pretende trascender la visión de la psiquis como una caja negra; en tanto en el campo educativo se intenta explicar cómo se aprende y qué conviene hacer para activar los procesos de aprendizaje: se vuelve a colocar al aprendiz en el centro de la educación.

Dos grandes pensadores representan el constructivismo: Lev Vygotsky, a quien se ubica en un enfoque socio-histórico cultural (socio-constructivismo), y Jean Piaget, quien formula la epistemología genética (constructivismo genético). Un tercer estudioso, también representativo de la visión constructivista es David Paul Ausubel, quien, considerando las formulaciones

piagetianas y vigotskianas, idea la teoría del aprendizaje significativo. Se presentan, a grandes rasgos, algunos elementos de las referidas orientaciones consideradas en el campo educativo.

#### ***4.1.5.1 El constructivismo psicogenético y la alfabetización.***

Jean Piaget, a través de las investigaciones, iniciadas en 1926, se plantea la meta de revelar la génesis, la evolución y el funcionamiento del conocimiento; el biólogo y psicólogo suizo intenta descubrir que piensan las personas o qué acciones acometen para alcanzar los conocimientos y lo que hacen con éstos una vez son adquiridos. Piaget y su equipo de colaboradores logran explicar los orígenes del pensamiento, describen su desarrollo ontogenético y formulan una teoría respecto de cómo aprende el ser humano. (Saunders & Bingham-Newman (1989); Navarro (1989), Coll & Martí (1999) citados por Rodríguez (2003)).

Según Gómez Molina (1997) desde el punto de vista piagetiano conocer no consiste, en efecto, en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a que están ligadas estas acciones”. Para Piaget el sujeto tiene una importancia decisiva en la construcción del conocimiento. En palabras de Nemirovsky (2001; pp 29), esto supone: la concepción del niño como un sujeto que tiene ideas, hipótesis, formas de interpretar el mundo y la vida; un sujeto cargado, lleno, pleno de conocimientos, de puntos de vista, de opiniones, de explicaciones que de esta manera se puede plantear que el constructivismo psicogenético ha aportado una visión del proceso de construcción de la alfabetización desde el punto de vista del niño, de los problemas

que le plantea leer y escribir y de las hipótesis y soluciones que adopta. En primer lugar ya no se dirá que el niño identifica una palabra, sino que interpreta un texto comercial, Ferreiro (1998).

La interpretación de textos ocurre antes de que los niños sepan leer, y consiste en atribuir intencionalidad a lo escrito, en pensar que en los textos hay algo escrito, que «dicen algo». En segundo lugar, los niños interpretan esos textos orientados por una hipótesis propia: lo que está escrito son los nombres de los objetos, los nombres como prototipo de lo “escribible” Ferreiro & Teberosky (1979).

Se plantea que no se trata de identificar palabras escritas, no importa qué categoría gramatical, sino de atribuir nombres, porque lo escrito «dice» lo que es el objeto, dice su nombre. Esta interpretación aún global no es una respuesta pre-lingüística, puesto que está sustentada por una hipótesis sobre la parte del lenguaje que se escribe. Dos informaciones orientan estas interpretaciones iniciales: una externa, que proviene del contexto en que aparecen los textos, y otra interna, elaborada por el niño a partir de la hipótesis: lo escrito representa el nombre propio o el nombre de las cosas.

La perspectiva constructivista psicogenética estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende a leer y escribir, averiguando cómo asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, en fin cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito. Ese proceso presenta una serie de regularidades comunes a todos los niños que se pueden resumir en las siguientes:

- El niño/a construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
- Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con lectores y con material escrito.

Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales (problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura). La construcción de hipótesis se desarrolla por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores, dando lugar a nuevas construcciones.

El proceso que siguen los niños en la apropiación de la alfabetización puede ser asimilado a un proceso de resolución de problemas que exige elaborar y probar hipótesis e inferencias. Su descripción Ferreiro & Teberosky (1979), se inicia con la diferenciación entre dibujo y escritura, paso necesario para comprender el funcionamiento de esta última. Cuando los niños han identificado lo escrito, elaboran hipótesis sobre la cantidad, la combinación y la distribución de las letras que son «para leer», hipótesis que no atañen a lo que las letras significan, sino a cuáles y cuántas letras son necesarias para que haya un acto de lectura. Se trata de ideas que funcionan como principios organizadores del material gráfico, que orientan la posibilidad de interpretar un texto o de hacer una lectura. De esta manera diferencian entre secuencias de pocas letras o de letras «todas iguales» y conjuntos «para leer»; varias letras (principio de cantidad mínima), con una cierta alternancia (principio de variedad interna de caracteres).

Para esta perspectiva constructivista, la construcción de la escritura no se reduce a las palabras, sino que abarca también los textos. En los primeros años de la etapa escolar, los niños y

las niñas comienzan a mostrar un considerable dominio del lenguaje así como un conocimiento de lo que es un texto, o al menos de cierto tipo de textos escritos: seleccionan un tipo de lenguaje que reproduce el lenguaje escrito y reproducen los medios de presentación gráfica propios de los textos.

#### ***4.1.5.2 Enfoque histórico cultural.***

Lev S. Vygotsky, funda su escuela a finales de los años veinte, en el contexto de la Revolución Rusa de 1917. No obstante, el estudio del enfoque histórico-cultural, fue prohibido en los años treinta (tanto en la Unión Soviética, como en el mundo occidental) y se retoma en 1956; una vez superado el período estalinista, se comienza a divulgar, de manera parcial, la obra del pensador; sin embargo, no es sino hacia la década de los ochenta cuando se difunden las obras completas en ruso y se abren al mundo occidental al ser traducidas al inglés, aunque en 1964 se publica en castellano el libro *Pensamiento y lenguaje*.

Para Vygotsky el aprendizaje es predominantemente social: implica un proceso de apropiación cultural mediado por la actividad. Desde este punto de vista, el medio es preciso para el aprendizaje; sin embargo, no se niega el carácter evolutivo del aprendizaje, que surge en la reconstrucción interna del plano externo.

El socioconstructivismo insiste en la dimensión social de la alfabetización como práctica cultural que ocurre en contextos históricos determinados y que requiere de los otros para su

apropiación por el aprendiz. Concibe el proceso de alfabetización como un proceso continuo que comienza antes de la escuela e implica un complejo conjunto de conocimientos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y la escritura. A esta orientación se la suele identificar como «alfabetización emergente que se extiende desde que el niño comienza a experimentar los usos de lo escrito hasta que puede leer y escribir con su voz sucesos relevantes para él. El factor que diferencia esta orientación del constructivismo psicogenético es el mayor énfasis en los aspectos socioculturales.

Las investigaciones realizadas en esta orientación consideran las múltiples interacciones sociales respecto a lo escrito, por ejemplo las interacciones tempranas con textos dentro de la familia o en la escuela infantil, que permiten al niño la participación en lo que se ha denominado "prácticas letradas". Esas prácticas consisten en actividades compartidas en las que el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de lo impreso que hay en el ambiente, escribir listas de la compra, marcar con el nombre sus pertenencias. La ayuda que brinda el adulto para acercar al niño al mundo de la cultura letrada, compartiendo con él el lenguaje de los textos escritos, constituye una concreción de los principios del constructivismo social. Esos principios pueden resumirse en:

- las funciones mentales (leer, escribir) derivan de la vida social;
- las actividades humanas están mediatizadas por los símbolos, en particular por el lenguaje;
- los miembros mayores de una cultura ayudan a los más jóvenes en su aprendizaje Hiebert & Raphael (1996).



Desde esta perspectiva, se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización de los niños y se concibe la cognición como «distribuida» entre los participantes en una actividad social que incluye la escritura como herramienta cultural Hiebert & Raphael (1996).

La lectura de cuentos, por ejemplo, parece tener importancia sobre el desarrollo de la sintaxis, del vocabulario y de los intercambios verbales. Al participar en las lecturas en voz alta, los pequeños aprenden a realizar intercambios verbales en una situación diferente a la situación cotidiana de conversación cara a cara: escuchan, miran el libro, preguntan y responden a las preguntas como medio para entender las funciones del lenguaje escrito y para captar el significado del texto.

La lectura en voz alta puede convertirse en el puente entre el lenguaje oral de conversación y el lenguaje escrito. La participación en lecturas compartidas permite al niño adquirir información sobre lo escrito: tipos de soportes escritos, acciones adecuadas a esos soportes, sus funciones, convenciones y conceptos, así como desarrollar motivación para aprender a leer y escribir. Al frecuentar materiales escritos e interactuar con personas que los usan, el niño puede aprender funciones y convenciones de la escritura. Habitualmente, cuando ha memorizado un cuento y puede repetirlo simulando leer, comienza a preguntar sobre las letras, las palabras, marcas de puntuación, dirección de la escritura. En resumen, ambas perspectivas constructivistas entorno a la lectura se diferencian de las anteriores ya que consideran el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del aprendiz y no desde la perspectiva del adulto o de la

normativa escrita; como la construcción de un sistema de representación y no como la adición de componentes de un sistema ya establecido.

Para los constructivistas psicogenéticos esa diferencia se concreta en que la conciencia fonológica y la correspondencia fonográfica son el punto de llegada del proceso de construcción, proceso que pasa por diferentes momentos hasta la comprensión de la naturaleza alfabética del sistema. Para el socio constructivista la alfabetización resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos. Los aspectos dialógico, situado y contextual del lenguaje escrito implican que la alfabetización necesita ser vista como una práctica cultural, Gee (1992), cuyo aprendizaje tiene lugar donde quiera que haya prácticas letradas, Purcell-Gates (2001). Así, los niños comienzan a aprender sobre la lectura y la escritura en sus casas, escuelas y comunidades cuando observan y participan en prácticas letradas situadas.

#### ***4.1.5.3 Teoría del aprendizaje significativo.***

En 1968 David Ausubel publica el libro Psicología educativa, a través del cual da a conocer su teoría del aprendizaje significativo, desde el marco de la psicología cognoscitiva y en oposición al enfoque conductista de la enseñanza; el psicopedagogo norteamericano, junto a un equipo de colaboradores, estudia la cognición, por considerar que es el factor más importante para el proceso de aprendizaje.

Para Ausubel el aprendizaje supone la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo, Lejter (1990); se trata de una acción llena de significado, lo cual es posible a través del anclaje de los nuevos conocimientos en los esquemas previos, a éstos les concede un papel trascendental. Tanto Ausubel como Piaget, sostienen que el aprendizaje se construye en la actividad del sujeto; indica que ésta puede ser externa o interna y que ha de activar las estructuras cognoscitivas. Se opone al aprendizaje por repetición y valora el aprendizaje comprensivo.

Para la formulación didáctica, la teoría del aprendizaje significativo se acerca a la propuesta socio-constructivista de Vygotsky, en tanto asume que el aprendizaje se favorece en la interacción con los otros. También señala la motivación como un factor fundamental para el aprendizaje, por lo que recomienda la presentación de material interesante para el aprendiz y que el estudiante tenga una actitud favorable a la situación de clase.

Respondiendo al propósito de indagar sobre las políticas educativas que guían y orientan los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a través de la comprensión y producción textual se describe ahora el objetivo principal dentro del preescolar y la importancia que tiene el desarrollo de la dimensión comunicativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje como lo plantean los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerios de Educación Nacional en Colombia.

## **4.2 La didáctica del lenguaje en la comprensión y producción de textos**

El objeto central de la didáctica lo establecen las prácticas educativas cuya forma es diversa de acuerdo a las concepciones, creencias y decisiones que toma el docente en su manera de orientar las clases que favorecerán la construcción del conocimiento y el aprendizaje en los estudiantes. Abordar la didáctica requiere considerar diferentes aspectos decisivos en la intención de enseñar entre otros: negociación de significados, relación entre teoría y práctica, conocimiento del campo disciplinar, concepciones del aprendizaje de la disciplina, concepciones pedagógicas, creencias, estrategias, recursos. Obviar el ámbito de la didáctica podría significar la reducción de la práctica a experiencias educativas que implican sólo la exposición de ideas o temas sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno, Pérez, M., & Roa, C. (2010)

La didáctica encierra toda una configuración de estrategias para el aprendizaje soportada en un conjunto de saberes explícitos, que hacen las veces de una red de conocimientos situados que sirven como referente para que el docente avance en la consolidación de experiencias significativas que garanticen un mejor aprendizaje en los estudiantes. Según Pérez, M., & Roa, C. (2010) esta red la conforman instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece (grupos de discusión, seminarios, grupos de reflexión e investigación entre otros), a libros y tendencias teóricas, instrumentos (materiales, textos guía).

La configuración de las prácticas educativas, se soportan además en los intereses personales, las creencias y las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción, el lenguaje, los sentidos de la escritura y la lectura, los fines de cada institución entre otros). Por

otra parte, influyen los gustos que no siempre son explícitos, pero que los determina la historia personal y/o grupal.

Por otro lado, cuentan también las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, avaladas por el Estado y por la institución en la que se desarrolla la práctica. Todo este entramado de aspectos que se han señalado y que en ocasiones se torna complejo de deducir e interpretar, influyen en la toma de decisiones del docente frente al destino de la práctica educativa.

En este sentido, Pérez, M., & Roa, C. (2010) considera que el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que éstas toman, es decir, las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva. Un tipo de configuración que la teoría ha determinado desde el campo de la didáctica son las secuencias didácticas.

Para Camps, A. (1995) la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición oral y escrita que comprende las siguientes características: Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de textos orales o escritos y se desarrolla durante un determinado período de tiempo; la producción textual, base del proyecto, implica una situación discursiva que le dará sentido, teniendo en cuenta el carácter de inseparabilidad entre texto y contexto; los objetivos deben ser explícitos para los estudiantes; debe establecer criterios de evaluación; la articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los estudiantes

desarrollan la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y las opciones didácticas se orientan hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

Pérez, M., & Roa, C. (2010) entiende la secuencia didáctica en el campo del lenguaje como una estructura de acciones e interacciones intencionales relacionadas entre sí, organizadas para alcanzar algún aprendizaje. Considera procesos del lenguaje ligados a un género y a una situación discursiva propia.

Es posible también diseñar secuencias didácticas para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. De esta manera comprendemos que las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales, organizadas a partir de un entramado de estrategias, saberes, recursos, actividades con un fin específico para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes

En otras palabras, agrega Pérez, M., & Roa, C. (2010) una secuencia didáctica determina unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente donde vincula El saber y El saber hacer, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica hay una sucesión de acciones e interacciones, donde se evidencia el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo.

Para los intereses de esta investigación acción, es vital y necesario adoptar la secuencia didáctica como el tipo de configuración en la organización de la práctica educativa para la etapa de intervención. Se considera con seguridad que los elementos que ésta comprende son

ampliamente interpretados y analizados en el proceso de investigación, de esta manera planear una nueva manera de intervenir en la práctica para aspirar a una renovación de la misma obliga a vincular de una manera explícita y con mayor rigor la comprensión de la didáctica.

#### **4.3 Lineamientos curriculares y el propósito de la dimensión comunicativa.**

La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su

pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance.

Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.

Esta indagación de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a través de la comprensión y la producción textual influenciadas por las corrientes surgidas en el desarrollo de la lingüística como ciencia, en los avances de los estudios en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel general y en las políticas educativas emanadas por las instituciones públicas encargadas nos permite ubicar con claridad las fuerzas desde el área de la ciencia, la pedagogía y la sociedad que inciden y condicionan a través de la historia la



formación en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, también nos permite identificar las raíces que consolidan las concepciones implícitas desde las que se configura el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el ámbito social y en el ámbito educativo.

#### **4.4 La enseñanza de la lengua y Los estilos pedagógicos**

Hablar de estilos pedagógicos requiere la comprensión previa de los modelos educativos, el estudio y caracterización de los estilos pedagógicos han pasado necesariamente por la definición y el estudio de lo que se ha denominado modelo educativo. Morales (2011) señala que los modelos educativos son una base teórica metodológica y epistemológica en la que se plasman las teorías y enfoques pedagógicos que le permiten al docente la elaboración de sus programas de estudio y le posibilitan hacer una sistematización del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La pregunta por el aprendizaje de los estudiantes, es la gran reflexión que ha ocupado a la academia en el campo de la educación durante mucho tiempo las investigaciones estuvieron centradas en el rol del estudiante, sin embargo, en la última década afloran una serie de investigaciones centradas en el papel y rol del docente en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Estas investigaciones se mueven entre la reflexión de categorías como modelo educativo y estilos de enseñanza, teniendo en cuenta que esta investigación contempla estas mismas categorías es importante establecer relaciones entre éstas.

En el modelo educativo se asume la concepción de hombre que se pretende formar, es decir las cualidades humanas que deberá alcanzar el estudiante; la concepción de cultura, basada

en el conocimiento confiable y válido de los valores sociales, en la comprensión y explicación del mundo para que se adapten, modifiquen o enriquezcan las prácticas personales, y sociales; los contenidos disciplinarios, ya que de ellos se derivan los métodos y los estilos de enseñanza; y la concepción de enseñanza y aprendizaje de los docentes.

Para comprender la concepción de modelo educativo se hace necesaria la síntesis o recopilación de diferentes teorías y enfoques pedagógicos que dan cuenta de éste. Uno de los conceptos establecidos en los estudios acerca de la práctica educativa es el concepto de Modelos Pedagógicos, el cual asume diferentes propuestas, sobre las intenciones educativas, la función del profesor, y del alumno, el desarrollo de procesos didácticos, la selección de contenidos, así como los procesos de evaluación. Dentro de la caracterización de estos modelos pedagógicos encontramos: el tradicional, cognitivo, humanista, sociocultural, constructivista, crítico o tecnológico.

Otro concepto que se deriva de estos mismos estudios es el de Modelos de formación docente, éstos se han constituido desde la perspectiva histórica, y se clasifican en: el artesanal, el academicista, el tecnicista - eficientista, y el hermenéutico reflexivo. En cada modelo se plasman diferentes concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje.

De igual manera aparece el de Modelos centrados en el aprendizaje, en los que el objetivo principal es cambiar el papel central del maestro y transferirlo o desplazarlo hacia el alumno, combinando el trabajo, individual, y de grupo. El estudiante tiene la tarea de explorar en la realidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje, este modelo está apoyado en el uso de las TIC.

Otro concepto también heredado de las investigaciones pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje es el de Modelos de enseñanza, fundamentados en las principales teorías de aprendizaje como el conductismo, el cognoscitivismo, y el constructivismo social, también se les ha denominado modelos de instrucción, cada uno tiene distintas intenciones, diferentes contenidos, y emplean estrategias y técnicas distintas. Su clasificación puede ser de acuerdo a corrientes, a autores, o a las diferentes intenciones que cada modelo tenga.

De una forma más precisa, Pozo (1998) plantea otros modelos de enseñanza importantes de considerar en el análisis de la práctica educativa. El primer modelo lo denomina tradicional y contempla características que ya hemos mencionado, asume los conocimientos como verdades definitivas, transmisibles por los docentes, en este sentido el docente se convierte en una fuente o medio de información. En este modelo el docente puede ser un especialista en el conocimiento de la disciplina pero con deficiencias en habilidades para la enseñanza.

La enseñanza por descubrimiento, corresponde a otro modelo, éste defiende que la mejor manera de aprender es hacer. Por esta razón el énfasis está en la experiencia, ya que ésta generará deseos e inclinaciones investigativas en los estudiantes. En este modelo prima el arte de preguntar, y el docente se caracterizará por promover el descubrimiento de los estudiantes guiando sus inquietudes y preguntas.

Otro es el de la enseñanza expositiva, en éste se promueve el desarrollo del pensamiento lógico formal, llevando al estudiante al desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas que le permitan apropiarse y utilizar el conocimiento a través del discurso.

Otro modelo propuesto es el de la enseñanza mediante el conflicto cognitivo. Partiendo de las concepciones de los alumnos para confrontarlas con situaciones alternativas se provoca conflicto cognitivo y se alcanza un cambio conceptual. Su intención es pasar de concepciones intuitivas, del pensamiento común a la apropiación del conocimiento científico.

Un modelo más es el de la enseñanza mediante la investigación dirigida, este se caracteriza por lograr cambios profundos en los estudiantes, situándolos en un contexto de actividad similar, al que vive un científico, pero bajo la guía del docente, y con la particularidad de que el estudiante la entienda como un proceso de construcción social.

Por último el modelo por explicación y contrastación de modelos. Teniendo en cuenta los modelos propuestos por otros, la educación científica pretende ayudar a los estudiantes a construir sus propios modelos, y a la vez interrogar, y volver a describir, los ya existentes. Se interesa por los contenidos conceptuales y también por la comprensión de los mismos, el objetivo consiste en que el estudiante pueda interpretar las diferencias y similitudes entre varios modelos de una manera holística.

Indagar y elegir un modelo de enseñanza u otro posibilita organizar y planear los procesos de enseñanza aprendizaje con una base teórica, pedagógica y psicológica. Es importante preguntarnos por estos aspectos y leer e interpretar la práctica educativa desde estas concepciones de modelos educativos que hemos privilegiado.

Siempre estará latente la pregunta cuál es la mejor manera de enseñar, la teoría que ha dejado sin número de investigaciones al respecto confirma que no existe un camino único, el mejoramiento de la enseñanza es un proceso complejo que involucra necesariamente la reflexión continua del docente sobre su propia práctica de lo cual nos ocuparemos de mencionar más adelante.

Según Morales (2011) no es posible entender la enseñanza como algo estático, implica interacciones dinámicas entre las metas cognoscitivas y sociales, los procedimientos de las diversas teorías del aprendizaje, y las características personales e individuales de estudiantes y profesores. Hay que reconocer las peculiaridades de cada situación, los contextos, los diferentes niveles educativos, las diferentes formas de aprendizaje y los contenidos.

Los estilos de enseñanza, es un concepto que surge de las características personales que cada profesor tiene en el aula y de cómo éstas influyen en el desempeño de los estudiantes. Cuando la educación se apropia de este término, (los estilos), que se utiliza en el ámbito del arte y la arquitectura para denominar los rasgos específicos de una obra artística, literaria, arquitectónica o inclusive de un diseño, se refiere exclusivamente a dos actos: el de enseñar o el de aprender.

A lo largo de la historia, la reflexión pedagógica sobre los problemas de las prácticas educativas han transitado por estudios centrados en el estudiante, estas reflexiones han acuñado el concepto de estilos de aprendizaje, la búsqueda sobre las razones, causas y aspectos que determinan el tipo de aprendizaje que se logra en los estudiantes ha pasado del interés por el rol

del estudiante, al interés por el rol del profesor y al interés por la interacción entre estos dos y el conocimiento. De ahí que en los constructos teóricos, resultado de dichas investigaciones, se hable de estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y estilos pedagógicos. Los primeros centrados en el papel del estudiante en el aprendizaje, los segundos centrados en el papel del maestro en la enseñanza y los terceros centrados en la interacción y en los diferentes aspectos que median y determinan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para avanzar optamos por el rastreo teórico que da cuenta de esta clasificación de los estilos, iniciando con los siguientes postulados citados por Cabrera A (2005): H. Witkin comprende el estilo de aprendizaje o estilo cognitivo como la expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Dunn, R.; Dunn, K. Y Price, G definen la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para asimilar y retener la Información. Definen tres estilos de aprendizaje: estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil o kinestésico.

Por su parte Hunt, D. E describe las condiciones bajo las que un estudiante está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para aprender mejor. Schmeck, R determina que el estilo de aprendizaje corresponde al fenómeno cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, resalta las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender. Define el estilo de profundidad como propio de aquel estudiante que usa la estrategia de conceptualización, lo cual quiere decir que cuando estudia, abstrae, analiza, relaciona y organiza las abstracciones (estrategia facilitadora de un

aprendizaje de alto nivel); el estilo de elaboración, el cual implica la utilización por parte del estudiante de una estrategia personalizada.

Para este estudiante el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con él mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de nivel medio); y Estilo superficial que implica el uso de una estrategia centrada en la memorización; el alumno solo recuerda el contenido que repasó al estudiar (estrategia facilitadora de un aprendizaje de bajo nivel).

Para Claxton, C. S., y Ralston Y. (1978) es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje por parte del estudiante.

Para Gregorc, A. F. (1979), representan los comportamientos distintivos que sirven como parámetros de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Riechmann, S. W. (1979) los define como un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje.

Según Butler, A. (1982) éstos señalan el significado natural por el que una persona más fácil, efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, al mundo y a la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un estudiante se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita.

Kolb, D. (1984) plantea que los estilos responden a algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual.

Guild, P y Garger, S. (1985) los definen como las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje.

Según Keefe, J. W. (1988) los estilos responden a aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Ronald Schmeck (1988) define tres estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales supone el uso de una estrategia de aprendizaje particular por parte del estudiante: estilo de profundidad, estilo de elaboración y estilo superficial.

Para Smith, R. M. (1988) son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje.

Alonso (1994) caracteriza los estilos en cuatro clases: estilo activo que indica una preferencia por implicarse en nuevas experiencias e involucrarse plenamente en el trabajo de equipo; estilo reflexivo que privilegia la observación de la experiencia desde diferentes



perspectivas; estilo teórico en el que se adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas y estilo pragmático que opta por la aplicación práctica de las ideas.

De las investigaciones centradas en el estudiante, pasamos ahora a valorar la enseñanza desde investigaciones centradas en el docente. Algunos autores que se han ocupado de esta reflexión son los siguientes referidos en González Peiteado (2010):

Lewin, Lippit Y White (1938) determina el estilo autoritario en el que se considera al docente como el único responsable de la evolución del grupo. Su objetivo es la eficacia de la tarea. Relación distante con el grupo. Órdenes tajantes. Preocupación por la disciplina. No admite discusiones ni críticas. Evaluación cuantitativa: Fomenta sumisión, apatía y dependencia; no potencia manifestaciones espontáneas, creativas. Las producciones son más numerosas pero de menor calidad.

El estilo laissez-faire donde se evidencia la falta de participación docente, éste no intenta influir ni modificar nada, no califica actuaciones o comportamientos de sus estudiantes, no aporta nada a la dinámica del grupo, deja iniciativa a los estudiantes, libertad absoluta. No interfiere en discusiones, deja fluir libremente las ideas, pero no se facilita el alcance de una conclusión. Con frecuencia el líder monopoliza los discursos, temas e ideas y los más tímidos acatan las decisiones. La valoración de este tipo de líder es negativa. En este estilo se evidencian altos índices de agresividad y tensión en los estudiantes que propician bajo rendimiento.

El Estilo democrático, en éste la responsabilidad es compartida por todo el grupo. El docente crea condiciones que favorecen el desarrollo integral. Fomenta la motivación por el trabajo bien hecho, las relaciones cordiales y la firme voluntad para la consecución de los objetivos. Respeta y estimula la iniciativa individual, promueve la resolución de problemas, la toma de decisiones, el reflexionar. Alienta la capacidad creadora y manifiesta comprensión ante las diversas producciones, ideas y estilos, las producciones son de calidad. Estimula la autoevaluación.

Anderson (1945) por un lado analiza un estilo de enseñanza dominador donde se recurre a disposiciones exigentes y forzosas. No acepta peticiones ni sugerencias de sus alumnos, imposición de reglas y órdenes, amonestan y reprochan frecuentemente. Por otro lado define un estilo de enseñanza integrador donde existe un clima cordial, reconocimiento y elogio del trabajo bien realizado. Se fomentan las iniciativas personales, la crítica constructiva, la tolerancia flexible de pensamiento. Se fomentan y favorece la iniciativa personal.

Witkin (1948) plantea que los factores perceptivos son esenciales en la inteligencia y en la personalidad.

Gordon (1959) propone un estilo de enseñanza instrumental: Orientado a la consecución de objetivos educativos. Centrado en el control y la exigencia; otro estilo de enseñanza expresivo en el que se contempla y satisface las necesidades afectivas del grupo. Potencia las relaciones sociales y el progreso de los estudiantes y el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro Instrumental-expresivo donde se consideran todos los elementos integrantes de la enseñanza e inquietud por las necesidades e intereses de los alumnos.

Bennet (1979) plantea que el estilo es la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase. Por lo que viene a involucrar al docente en una doble tarea: técnica y humana, haciendo referencia a la singularidad de sus actuaciones.

Bigge (1976) Elabora tres clasificaciones de estilos de enseñanza: por un lado toma en consideración el rol que el docente asume dentro del hecho educativo, por otro los niveles requeridos para la presentación y/o procesamiento de la información, y una tercera clasificación relativa al papel docente dentro de la transmisión cultural.

Delgado (1991) define el estilo como una forma peculiar de interacción con los estudiantes y que se manifiesta tanto en las decisiones pre-activas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones post-activas. En él se ordenan de una manera determinada las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, estrategias en la práctica y las interacciones, ya sean de naturaleza socio-afectiva o de organización y control.

Latorre (1993) apunta a que son preferencias cognitivo-actitudinales del profesor al afrontar las tareas que le son propias como planificación, modo de enseñar, consideración de la enseñanza, tareas de clase, clima de clase, evaluación.

Hervás (2003) considera que los estilos son la disposición que manifiestan los profesores para adoptar determinadas estrategias cuando se enfrentan a un conjunto de actividades o a la solución de un problema. Es la suma de elementos cognitivos, afectivos y fisiológicos junto a las características de la personalidad que manifiestan.

Buscando en este mismo sentido Johnston, en De León (2005) los define como “todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos”.

Díaz Barriga y Hernández citados por De León (2005) al hablar de conceptos y metodologías empleadas en el estudio del conocimiento profesional del profesorado, determinan que a los procesos implicados se les ha denominado “creencias”, “conocimiento práctico”, “pensamiento práctico”, “modelos o estilos de enseñanza”, “teorías implícitas”, entre otras acepciones.

Pasamos ahora a valorar el recorrido histórico de los estudios y concepciones de los estilos pedagógicos que se han dado en diferentes procesos investigativos de la práctica educativa como los estudiados por Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., & Corredor, M. (2003) y que consideramos a continuación:

Tayler (1973) define estilos pedagógicos como el modo en que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación. Dirkx y Prenger (1978) los identifica como los modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la

enseñanza. También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada.

Makarenko (1917) Defiende un estilo que combina la instrucción y la dimensión emocional de los estudiantes en un ambiente escolar caracterizado por la rigurosa disciplina, la severidad, para tratar de trascender, de dejar huella, de despertar amor en los estudiantes y de fomentar amor por el trabajo; con ello la acción del docente está dada en la autoridad y el manejo de disciplina.

Robert Gagné (1965) señala que el docente planea actividades y propicia la enseñanza; es un evaluador en el proceso, ayuda y apoya el proceso del aprendizaje, que es múltiple, es decir, se refiere a varias clases de aprendizaje; es generador de valores afectivos y desarrolla la percepción en sus estudiantes; con todo esto, se busca que sean activos y autónomos en su propio aprendizaje.

El discurso de Pablo Freire (1967) se caracteriza por promover un estilo de educación liberadora, en la cual el docente fomenta la creatividad y la conciencia crítica; el aprendizaje está orientado a resolver los problemas vitales; el docente es un guía y un facilitador que utiliza el diálogo como camino a la conciencia.

María Montessori (1949) presenta un estilo en el cual hay proyección a la investigación, promueve el respeto por la particularidad, fomenta el desarrollo y el trabajo individual. El

docente brinda diversas posibilidades y formas de enseñanza, para que el estudiante escoja y oriente su propia actividad.

Stenhouse (1983) habla de un modelo curricular de proceso, plantea que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que requieren una selección.

Erika Himmel K (2003) Muestra el concepto de estilos pedagógicos como un repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos, los cuales caracterizan la forma de enseñanza; en su propuesta, considera cuatro categorías: Un primer estilo, que corresponde a la clase magistral, en el cual el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los alumnos, por su parte, son cumplidores del deber; un segundo estilo, en el cual se llevan las clases a través de talleres, trabajos grupales, juego de roles; en general los alumnos son participativos; el profesor, es un planificador del proceso; el tercer estilo, orientado hacia el pensamiento racional, hacia las ideas y conceptos.

El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los alumnos son capaces de defender sus trabajos, de formular ideas centrales y de trabajar en forma independiente; en el cuarto estilo, el docente trata de que los alumnos exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente. Otorga especial atención a la belleza, a la simetría y, en general, a las cualidades estéticas de las ideas; por otra parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, tutorías, el trabajo con dilemas y la lluvia de

ideas. Los estudiantes, se preocupan por temas generales y son capaces de expresarse fluidamente.

Baquero citado por Callejas (2002) refiriéndose al saber ser como práctica ética, considera que el estilo pedagógico da cuenta de una manera de vincularse con los estudiantes entendiendo que pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de ellos y donde la práctica moral, en tanto ética de la misma práctica se construye en una relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en que éstas se inscriben.

Según Callejas y Corredor (2002) se plantea que el estilo pedagógico es la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos, definen los estilos pedagógicos, como el saber (concepciones), el saber hacer (prácticas), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética).

El saber hace referencia al dominio de la disciplina que enseña y al desarrollo de las capacidades para investigar y para construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente. El estilo forma parte del contenido que es compartido con los estudiantes tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña.

El saber hacer significa la capacidad para utilizar el saber en contextos específicos, para interactuar con la realidad en la que vive, para interpretarla, descubrirla, posibilitar su consolidación y transformación.

El saber comunicar tiene que ver con la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que sus actores se reconocen como interlocutores válidos y se apoyan en los acuerdos, en el intercambio de significados y experiencias y en su participación crítica y activa en contextos comunicativos, Ver la enseñanza como una realidad socio-comunicativa, implica entonces, plantear una práctica educativa apoyada en procesos comunicativos y generadora de acciones transformadoras para la formación de los estudiantes.

El saber ser se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante.

Considerando experiencias previas de fundamentar la Investigación Educativa (Carr y Kemmis, 1988) y el Currículo (S. Grundy, 1998) desde la teoría de J. Habermas (1986) sobre los intereses humanos que influyen en la construcción del conocimiento, se proponen tres estilos relacionados con cada uno de los intereses: el Estilo 1 desde el interés emancipatorio, entendido como la praxis que se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural. El currículo se considera una forma de praxis y el aprendizaje se considera como un acto social. Esto implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el dialogo entre profesores y estudiantes en la construcción de



significados. Los estudiantes se asumen entonces como constructores activos de su propio conocimiento, así como críticos y problematizadores del saber.

El Estilo 2 desde el interés técnico donde se agrupan acciones y formas de pensar que se identifican con las asumidas desde un interés técnico. Habermas citado por Callejas (2002) piensa que se trata de una acción instrumental regida por reglas técnicas basadas en El saber empírico, constituye un interés fundamental por el control y la manipulación del ambiente.

El docente a través de su formación profesional elabora ideas acerca del enseñar, aprender y evaluar su saber específico, constituyendo un pensamiento espontaneo, es decir, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, desde donde orienta su práctica. En esta medida enseñar es transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son consideradas verdades absolutas, no cuestionables; aprender es reproducir El saber y trasmitirlo y evaluar significa medir la retención mecánica del saber a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, lo cual implica considerar el aprendizaje un producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados.

El Estilo 3 desde el interés práctico que, genera una acción entre sujetos, no sobre objetos. En este sentido lo importante es ejercitar la capacidad de pensar a través del juicio y la deliberación, lo que incluye procesos de interpretación de las situaciones problemáticas y de dar sentido y significado a las mismas para poder actuar de manera apropiada.

En esta perspectiva el currículo es visto como un proceso en el cual juegan un papel central la deliberación, el juicio y la atribución de significados, los cuales constituyen la base para las experiencias de aprendizaje tanto del estudiante como del profesor. En la enseñanza el profesor no actúa desde objetivos ni contenidos predeterminados como resultados que hay que lograr, pues lo importante es ir construyendo en el proceso.

En relación con el aprendizaje el interés del profesor no está en los productos de la situación de aprendizaje sino en el significado de la experiencia para el estudiante, pues aunque pueden lograrse resultados aceptables sin tener en cuenta la experiencia, ello no significa que ésta haya sido significativa para el estudiante. De acuerdo con lo anterior, la evaluación es fundamental, pues implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas y sobre lo que éstas significan para los participantes. Exige que ellos sean como los jueces o evaluadores de sus propias acciones.

Este punto de referencia de modelos y estilos en las prácticas educativas aporta a la investigación la posibilidad de ubicar desde la teoría a la docente investigadora y la observadora externa en el contexto en el que se han desarrollado dichos modelos y estilos a lo largo de las últimas décadas. De igual forma es el referente para el análisis y caracterización del estilo pedagógico que define la práctica educativa de la enseñanza del lenguaje la comprensión y producción textual en los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira.

#### **4.5 La reflexión de la propia práctica**

En lo que corresponde a las habilidades que debe desarrollar la docente en la búsqueda de comprender el estilo pedagógico que le permite desarrollar la práctica educativa aparece lo que algunos teóricos han denominado la reflexión de la práctica. De los muchos pronunciamientos sobre esta cuestión, se ha adoptado para los intereses del proyecto de investigación algunos planteamientos ofrecidos por Schön (1992) acerca de la reflexión en la acción, uno de los precursores de esta nueva manera de acercar a los docentes a procesos serios de transformación de su propia práctica.

Según Schön (1992) la reflexión en la acción se refiere a la pregunta que emerge sobre lo que se está haciendo, sobre la manera de hacerlo, sobre la conveniencia o no de dicha manera, sobre cómo hacerlo de diferente manera. Para el autor lo que diferencia la reflexión en la acción de otras formas de reflexión es “su significación inmediata para la acción” y su “función crítica, cuestionando las premisas del conocimiento en la acción, en el proceso se pueden reestructurar las estrategias de acción y las ideas de los fenómenos o las formas de encuadrar los problemas, Schön (1987, pp. 28).

El aporte de Schön es, principalmente, acerca de cómo es la forma de conocer y cómo el conocimiento sobre la práctica se construye dentro y fuera de la misma práctica, señalando que su referencia no es solo al saber proposicional o técnico.

Así mismo, el ejercicio de reflexión responde a dos momentos señalados por Perrenoud (2004): reflexión durante el proceso, en el que subyace un análisis de la situación, los materiales

y acciones, esta reflexión permite interrogarse acerca de lo que sucede y lo que puede hacerse, de esta manera se estaría ante una práctica reflexionada precisando el equilibrio entre reflexión y acción. El segundo proceso que señala es la reflexión sobre la acción, que significa que la propia acción se convierte en objeto de reflexión con base en referencias, modelos teóricos u otros, lo importante es que el practicante se explique lo que ha sucedido de manera que pueda comprender el curso de los acontecimientos.

Es importante, para este proceso de investigación la influencia de estas tendencias de investigación de la práctica educativa centrada en el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente, ya que es desde ésta que se fundamenta la definición de la categoría de análisis que corresponde al saber ser o denominado como saber reflexivo en las categorías de análisis.

#### **4.6 Categorías de análisis**

Desde la representación de estudio de los estilos pedagógicos se asumen como categorías de análisis los saberes fundamentales en la práctica educativa mencionados por Callejas (2002): El saber del maestro sobre la disciplina y la enseñanza, El saber hacer, que hace parte del conocimiento y desarrollo de habilidades entorno a los procedimientos elegidos para la práctica, El saber comunicar o comunicativo, que hace referencia a las habilidades comunicativas desarrolladas en la práctica y El saber ser que en este caso se centra en la experiencia de la docente investigadora como sujeto reflexivo de su propia práctica.

La definición de estos saberes tiene su fundamento en los planteamiento de Zabala (2006), Coll y Vall (1992), Grossman, Wilson, & Shulman ( 2005) Schön (1992) y Perrenoud (2004) y se referencia en el siguiente cuadro.

**Tabla 1: Categorías de análisis**

<b>Tipología</b>	<b>Saber</b>	<b>Saber-hacer</b>	<b>Saber comunicar</b>	<b>Saber Ser</b>
<b>Categoría</b>	Saber disciplinar del lenguaje	Saber procedimental de la práctica	Saber comunicativo en el aula	Saber Reflexivo de la docente
<b>Tipo</b>	Conceptual	Práctico	Interpersonal	Mixto
<b>Definición</b>	Acerca del lenguaje como disciplina para la enseñanza y el aprendizaje en niños y niñas de educación preescolar y se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.	Es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, Técnicas, habilidades, destrezas, métodos. -Pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada	funciones de la docente que garanticen relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje: -actuación flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los estudiantes.	Reflexión en la acción como diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagando y describiendo los aspectos en torno a una situación, definir de manera interactiva los medios y los fines, y reconstruir y reevaluar las prácticas que se llevan a cabo.

## 5. Referente metodológico

En el proceso de ir a la realidad de los métodos posibles de emplear en una investigación, se puede captar cierta pluralidad paradigmática congregada alrededor de dos grandes tendencias: la empírico analista-positivista y la hermenéutica e interpretativa, Sandín (2003). Dicha diversidad suele concretarse en el ámbito educativo en tres paradigmas de investigación: el empírico - analítico, el humanístico-interpretativo y el socio-crítico. Estos a su vez se concretan en dos enfoques metodológicos que corresponden a la investigación cuantitativa (explicativa) y a la investigación cualitativa (comprensiva).

La presente investigación está ubicada en la investigación cualitativa puesto que una de las pretensiones en el campo de la educación es poder comprender la manera de actuar del docente, es decir, su estilo pedagógico, con el propósito de renovar la práctica docente a partir del ejercicio reflexivo.

Siguiendo a Sandín (2003) la investigación cualitativa se define como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. Considerando esta definición, puede ser utilizada como el marco inclusivo de esta investigación.

Después de analizar las características de la investigación cualitativa, pasamos a explorar las diferentes tradiciones cualitativas que se pueden utilizar en la investigación educativa.

Citando a Sandín (2003) encontramos: la narrativo-biográfica, los estudios fenomenológicos, la teoría fundamentada, la investigación etnográfica, la investigación acción, el estudio de casos, la investigación evaluativa, la fenomenología y la etnometodología.

### **5.1. La opción metodológica**

Se ha pasado por una etapa de lectura, acerca de la investigación cualitativa que nos permitió tomar una decisión adecuada. (Latorre & Arnal, 1996) Señalan las características de la investigación cualitativa a desarrollar: holística, contextual, flexible y no lineal, inductiva, centrada en la comprensión e interpretación de las situaciones.

Sin embargo, no basta la comprensión, lo que pretende la investigación es, a partir de la reflexión generada sobre el desempeño en el aula, avanzar hacia la implementación de acciones dirigidas a renovar, la práctica docente; es aquí donde la investigación acción educativa brinda componentes necesarios para este propósito.

Siguiendo a Elliott (2000) el cambio que ofrece esta metodología consiste en comprobar y aplicar las ideas en la acción es decir en el aula, mediante un ejercicio dialéctico que de sentido a situaciones vitales buscando “adaptarse con nuevas estructuras” “no a nuevas estructuras”. En este sentido, es fundamental el proceso de reflexión de la práctica en la práctica misma, porque es en la propia realidad del hacer del docente donde se puede, renovar y definir constructos teóricos que fundamente su desempeño docente.

Según Restrepo (2003) Donald Schön inscrito en la vía de la investigación-acción pedagógica, plantea su teoría de la «práctica reflexiva» en la cual insiste en un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla a través de la construcción de saber pedagógico separándose del discurso pedagógico oficial aprendido. Su objetivo está muy cerca del de la investigación acción educativa –pedagógica.

Siguiendo a Restrepo (2003) el énfasis de este prototipo de investigación acción pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro. No es prioridad incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación decidida de las estructuras políticas y sociales del entorno.

Siguiendo y respetando las mismas lógicas y vertientes que definen la investigación acción educativa pedagógica, se puede afirmar que a pesar de que su propósito cercano no sea la transformación social esto no hace que una investigación como la que se ha realizado no se pueda dejar de considerar como investigación acción educativa. Lo que se podría decir es que de acuerdo a su interés centrado en la observación e interpretación de la práctica del docente hace que su carácter emancipador y transformador sea diferente.

Estas perspectivas son las que hicieron que la investigación-acción educativa resultara relevante debido a su naturaleza reflexiva de la práctica, a sus características y a la manera como se adecua a la situación de analizar la práctica educativa para renovarla; ésta es la fundamentación teórica de nuestra elección.



En su propósito de mejorar el sistema educativo, la investigación-acción, entendido como modelo de investigación, ha sido definida y caracterizada de varias maneras por diferentes autores que la han ido adoptando como metodología. Latorre (2003) la entiende como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (pp. 23).

Elliott (2000) Concibe la investigación-acción como una investigación cuyo fin es mejorar la calidad de una determinada acción, dentro de una situación social caracterizada por estar relacionada con los problemas cotidianos de los profesores que realizan la investigación. Sin embargo, es pertinente realizar una aclaración: mejorar la calidad de una determinada acción puede realizarse desde tres perspectivas que amerita diferenciar: la investigación acción técnica, la investigación acción práctica y la investigación acción emancipadora.

1. La investigación-acción técnica, se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa. No se gestiona el desarrollo de las prácticas a partir de la reflexión de la propia práctica.

2. En la investigación-acción «práctica», los observadores (facilitadores) entran en relación cooperativa con los docentes, les ayudan a articular sus propias preocupaciones, a planear la acción para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios y a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios implantados. Predomina aquí la reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo el razonamiento práctico de los docentes.

3. En la investigación-acción emancipadora, el desarrollo educativo se entiende como una empresa conjunta que expresa un compromiso conjunto para el desarrollo de prácticas educativas como formas de interacción que tomadas en conjunto, constituyen el tejido de las relaciones sociales y educativas Carr & Kemmis (1986).

En esta investigación se acoge la modalidad de investigación acción práctica, ya que se lleva a cabo a través de una práctica reflexiva que pone a prueba la comprensión del estilo pedagógico y su reconstrucción en el aula de clase. Siguiendo a Elliott la investigación-acción práctica promueve el protagonismo del profesor y la transformación de su pensamiento Elliott (1993).

Volviendo a McNiff (2002) citado en Latorre (2003) la investigación-acción se refiere a una automirada práctica de su propio trabajo, en búsqueda de determinar si corresponde a lo que usted quisiera. Dentro del modelo de investigación-acción se trata de preguntar por qué se hacen las cosas que se hacen y cómo se ha llevado a cabo una investigación sistemática sobre su propio comportamiento y las razones de ese comportamiento.

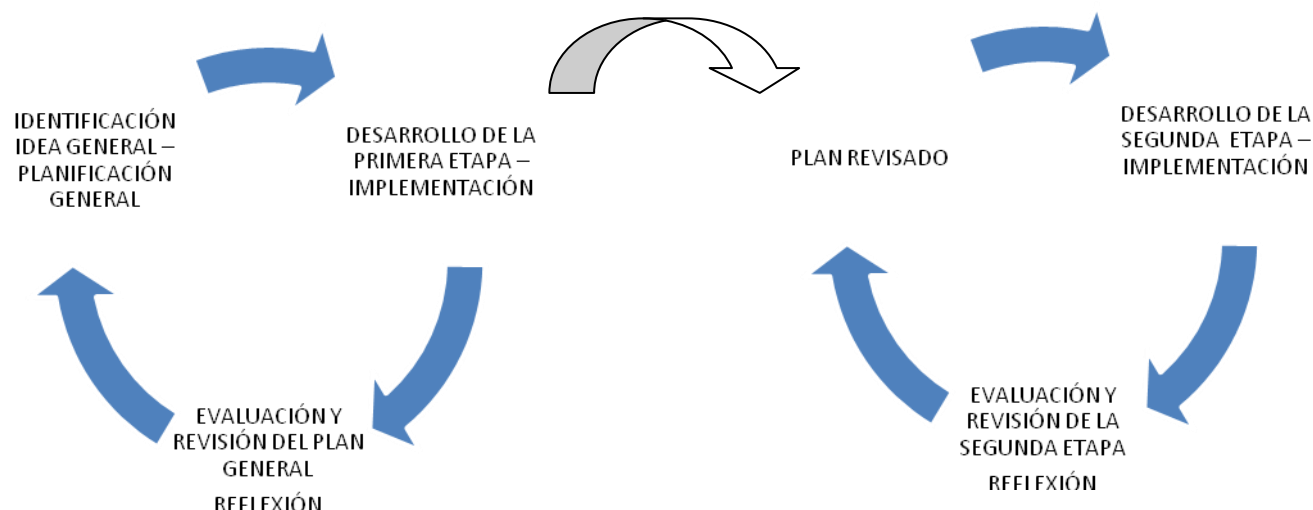
En síntesis, McNiff, Lomax y Whitehead (1996) referidos por Latorre (2003) definen la investigación acción en una pregunta: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica aquí? Esta pregunta invita a pensar en una solución que se pueda colocar a prueba en la acción y en un contexto determinado. Todo este proceso requiere orden y sistematicidad en el análisis, lo práctico no puede reducir la investigación a un idilio de opiniones del pensamiento común que

no pasen por la reflexión ordenada y fundamentada desde los pilares que otros han construido a través del pensamiento científico.

Se considera la investigación - acción educativa la opción metodológica para desarrollar y alcanzar los objetivos de este trabajo, desde un enfoque práctico, ya que permite a la docente ser sujeto de su propia renovación por medio de la reflexión constante de su práctica pedagógica, en la medida que participa de la definición de un problema educativo a partir del estudio de los estilos pedagógicos sobre los cuales se orienta su labor como docente en la enseñanza del lenguaje escrito, es decir teniendo en cuenta los criterios o modelos sobre los cuales a través de la historia se han desarrollado proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, y sobre los cuales ella orienta su labor.

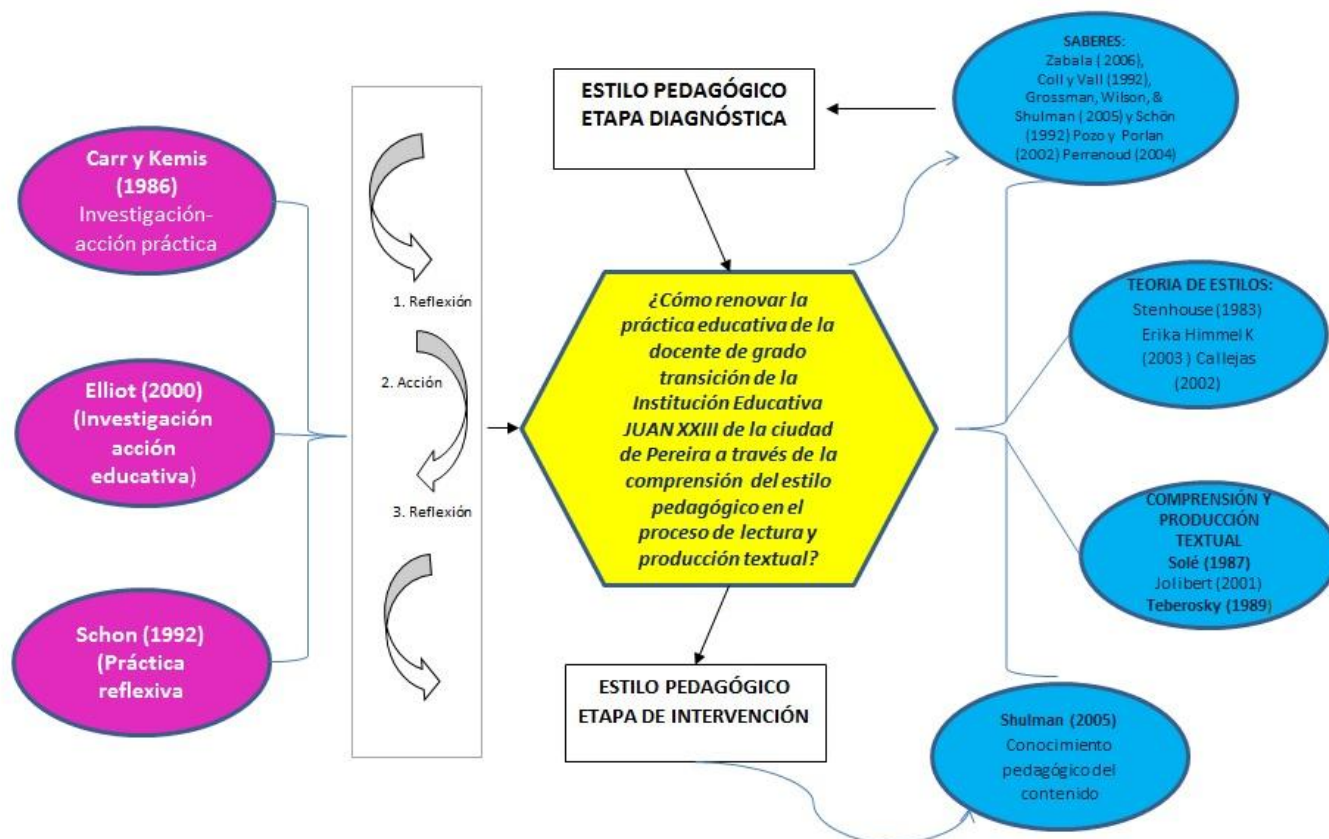
La expresión “investigación – acción” fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin. El modelo de Lewin implica una “espiral de ciclos”. Según refiere Eliot, Kemmis (1980) quien interpreto el espiral como un ciclo básico de actividades que consiste en identificar una idea general, reconocimiento de una situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, y continuar con este ciclo hasta que se obtengan los resultados esperados o se cumpla el objetivo planteado inicialmente. Permitiendo una reflexión constante en el proceso. Es así como se puede evidenciar gráficamente:

*Gráfico 1. Ciclo de investigación acción de la práctica del docente*



La investigación – acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen Elliot, (2000). Es así como se adopta esta metodología para la investigación teniendo en cuenta que la docente tendrá un rol activo dentro del trabajo y se apoyará de una profesional, observadora externa quien acompañará el proceso de investigación paralelamente.

Gráfico 2. Esquema metodológico de la investigación



## **5.2. Diseño de la investigación**

### **5.2.1. La unidad de trabajo.**

#### **5.2.1.1. *Características generales del contexto.***

La presente investigación hace parte del Grupo de investigación de la línea de estilos pedagógicos conformado por nueve docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con asesoría de la Doctora Dora Cardona de la Universidad Autónoma de Manizales. En este grupo se desarrollan distintas investigaciones de la práctica educativa a partir de la caracterización de los estilos pedagógicos desde diferentes disciplinas en el ámbito de la educación básica, media y la educación superior. Estas disciplinas son: Enseñanza en educación ética y valores humanos en educación básica secundaria, Enseñanza de la música en educación básica secundaria, contabilidad con estudiantes universitarios, formación de maestros normalistas, enseñanza de la física en básica secundaria, y ésta sobre el desarrollo de la dimensión comunicativa específicamente en procesos comprensión y producción textual con estudiantes de preescolar concretamente grado transición.

La unidad de trabajo del proceso de enseñanza y aprendizaje en comprensión y producción textual corresponde a una docente Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira quien actualmente labora en la institución educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira, encargada en el año lectivo 2011 del grado transición C, el cual está conformado por 25 estudiantes (niños y niñas) con edades que oscilan entre los 5 y 6 años de edad. Este grupo es voluntario y participa en la investigación con previa autorización de sus padres de familia quienes firmaron y autorizaron el consentimiento informado.

#### ***5.2.1.2. Perfil de las docentes investigadores.***

Docente investigadora: María Yeime Meza Villa, 31 años de edad, Licenciada en Pedagogía Infantil egresada de la Universidad Tecnológica de Pereira en el 2008, su desempeño profesional ha sido en preescolar en los grados de jardín, pre jardín y transición. Lleva 7 años orientando procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de clase.

En la actualidad se desempeña como docente de preescolar en el grado de transición en la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira. Está terminando estudios de maestría en la Universidad Tecnológica de Pereira, su interés por profundizar es el área de lenguaje, eligió la línea de estilos pedagógicos porque durante su pregrado realizó su proyecto de grado en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para este trabajo quiso investigar su propio estilo pedagógico y así lograr una reflexión de su propia practica para mejorar su quehacer pedagógico.

Docente observadora externa: Ana Maria Chaparro Manrique, edad 33 años, Terapeuta Ocupacional de la Universidad del Valle de la Ciudad de Cali, ha trabajado con población en condición de discapacidad desde las áreas de educación e inclusión laboral. Con experiencia en la coordinación académica como encargada en una institución educativa de educación regular para personas con discapacidad auditiva y coordinadora del programa de inclusión laboral laborando con la misma población. En el último año y medio se ha desempeñado como terapeuta ocupacional en una Institución de formación para el trabajo y el desarrollo humano con población en condición de discapacidad cognitiva en la ciudad de Medellín, donde se forman a los aprendices con el objetivo de lograr una inclusión laboral.

Realiza estudios de Maestría en la Universidad Tecnológica de Pereira, su área de interés es la educación inclusiva o desde la diversidad, eligió la línea de investigación de estilos pedagógicos con la intención de fortalecer el conocimiento desde la pedagogía y poder ajustarlo a su desempeño como docente, y así reflexionar el estilo hasta el momento utilizado para trabajar en la articulación de áreas como la educación e inclusión laboral con personas en condición de discapacidad cognitiva.

### **5.2.2. El procedimiento.**

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación-acción que incluye en todos los prototipos de tres fases que se repiten una y otra vez a manera de espiral, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo de análisis y reflexión; el énfasis está puesto sobre la práctica pedagógica de la docente, y no se tienen pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El sentido de la investigación-acción educativa, como la practicamos en este proyecto, en efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la



práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.

El concepto de «deconstrucción» de Derrida, pensado por éste como aplicación al texto escrito, y adaptado aquí a la práctica social y pedagógica del maestro, es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente, utilizando para ello, entre otras técnicas, filmaciones de clase, transcripciones de video y audio, planeaciones de clase que permiten la descripción de tallada sobre el discurso oral y la actuación en el aula Graves (1998), y que se somete a riguroso examen e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción.

En un segundo momento se genera un proceso de reconstrucción de la practica pedagógica con la implementación de una secuencia didáctica que no pretende apelar a innovación total de la práctica desconociendo el pasado exitoso, sino hacer una reafirmación de lo bueno de la práctica complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes, para ello se realizaran grabaciones de video y audio, notas de campo para realizar un análisis del éxito de la transformación o si no se lograron generar transformaciones.

Según Restrepo (2002) toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento, la investigación acción lo hace en dos momentos: al de construir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se

produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schön, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico.

El modelo de Kemmis, cuyas fases de la espiral son planificación acción, observación y reflexión, tiene la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder realizar un proyecto de investigación. El proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando. Tienen el propósito de ayudar y orientar, un proyecto siempre debe desarrollarse y ajustarse a la situación personal de cada uno.

**Tabla 2: Aspectos del procedimiento de la investigación.**

<b>REFLEXIÓN – ACCIÓN – REFLEXIÓN</b>	<b>Fases</b>	<b>Tipo de información</b>	<b>Instrumentos de recolección de información</b>
	<b>Diagnóstico:</b>  Desarrollar un plan de acción. Identificar las condiciones actuales sobre los estilos pedagógicos y prácticas educativas.  El plan debe ser	- Estado del arte  - Referente teórico: libros artículos, tesis.  - Identificación del estilo pedagógico de la docente.	- Planeaciones de clases.  - Plan de estudio de la asignatura.  - Guías de trabajo.  - Trabajos que se coloquen con relación al tema.  Registros en video y audio (grabaciones) y transcripción

	flexible.	- Identificación de las expresiones lingüísticas de la docente.	de las clases.  - Observación de la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse.  - Diarios de campo de las observaciones realizadas.
	<b>Intervención:</b>  Implementación del plan general. Actuar para la implementación del plan. Este se debe organizar desde la teoría.		
	<b>Evaluación:</b>  Reflexionar sobre la acción registrada durante la observación.		

La etapa de diagnóstico se inicia con el registro en video de las clases de la docente, y la transcripción de cada una con el objetivo de caracterizar el estilo pedagógico, es así como se debe recurrir a la teoría, complementar lo encontrado y articular lo registrado.

En la etapa de intervención se pretende aplicar una secuencia didáctica de acuerdo al análisis realizado de las clases donde se caracteriza el estilo pedagógico para poder evidenciar cambios en éste y así reflexionar sobre la práctica docente.

### **5.2.3. Plan de análisis de datos**

#### ***5.2.3.1. Documentación de la información.***

El paso inicial al proceso de recolección de datos es la toma de consentimiento informado a los padres de familia de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Juan XXIII, esto se realiza en una reunión que se programa junto con las directivas de la institución.

En esta reunión se informa a los padres del proceso de investigación acción que se realizará en Las clases y se acuerdan los términos en que se llevaran a cabo las diferentes actividades que harán parte de la investigación: registro de video de las clases, transcripciones, observación de la clase por parte de otra investigadora observadora externa.

Se acuerda que la información recogida es de carácter confidencial y que ninguna entidad o persona externa a la investigación tendrá acceso a ella. Se elabora acta y se firma documento de consentimiento informado con los padres de familia. De esta manera se aprueba por parte de la institución y de los padres de familia la realización de la investigación.

En el propósito de presentar a los docentes investigadores se hace una autobiografía donde se caracteriza el perfil personal y profesional de los docentes investigadores.

### 5.2.3.2. *Análisis e interpretación en la etapa de diagnóstico.*

#### 5.2.3.2.1. *Recolección de información.*

Este proceso en la investigación acción de la práctica docente comprende varios aspectos importantes:

- La técnica seleccionada es la observación, ésta se realiza a través de la filmación de 4 sesiones de clase realizadas en cinco horas.
- Para la grabación se cuenta con un camarógrafo que graba las clases a través de filmadora, éstas se adjuntan al material probatorio de la investigación.
- La profesional que acompaña la investigación como observadora, analiza algunas sesiones desde la toma de apuntes, su análisis contribuye en la caracterización de los aspectos que definen el estilo pedagógico del docente.

#### 5.2.3.2.2. *Transcripción de la información.*

Luego de grabar las sesiones de las clases de preescolar acerca del desarrollo del lenguaje en los estudiantes se pasa al proceso de transcripción de los videos obtenidos. Para este proceso se tiene en cuenta:

- Numeración de renglones en orden consecutivo
- Codificación de los actores. Para la docente se utilizó la letra D; para los estudiantes la letra E.
- Se le otorga un nombre a cada estudiante para conservar el anonimato.

- Se centra en transcribir literalmente lo que dice el estudiante y el profesor
- Centrada en el lenguaje verbal

Este proceso permite registrar literalmente la interacción de la docente en el aula de clase, teniendo en cuenta que está orientada fundamentalmente a definir lo que hace la docente a través del lenguaje, y poder identificar por medio de los actos de habla las características que definen el estilo de la docente en la enseñanza de comprensión y producción textual.

***Tabla 3. Formato de transcripción de clases***

380	D: entre más lo besaban ¿más qué?
381	E: mas lloraaaba
382	D: mas gritabaaa y entre mas gritabaaa
383	Es: más lo besaban
384	D: Entonces ahora, entonces la mamá
385	D: ¿qué le dijo la mamá al mono?
386	Es: que si lo quería cargar
387	D: que si lo quería que. Valerie?
388	Es: Cargaaaar
389	D: Siéntate bien Juan
390	D: ¿que si lo quería qué..?

#### *5.2.3.2.3. Análisis de la información.*

Codificación abierta: El plan de análisis que hace parte de la codificación abierta inicia con preguntas propuestas a la luz del referente teórico que hace parte de esta investigación, los elementos básicos de la teoría que sirven como referencia para describir las sesiones transcritas en el aula en las clases de lenguaje orientadas a la comprensión y producción de textos son:

Saber disciplinar: comprensión y producción textual, saber acerca de la disciplina, su desarrollo y el enfoque en el que se posiciona la docente investigadora en el proceso de enseñar a comprender y producir textos en preescolar.

Saber hacer: se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje; es decir a Saber Procedimental en la enseñanza de la comprensión y producción textual en preescolar.

Saber comunicativo: habilidades comunicativas en los procesos de interactividad generados por la docente en el aula.

Saber ser: capacidad reflexiva de la docente investigadora sobre su propia práctica, A través de la lectura detallada de las transcripciones se realiza un proceso descriptivo a partir de la codificación renglón por renglón del discurso de la docente exclusivamente. Una primera descripción consiste en identificar qué hizo con el lenguaje, fruto de esta descripción se generan diversos códigos que permiten referenciar con mayor claridad las relaciones que existen entre el estilo de la docente relacionado con los saberes de la enseñanza del lenguaje a través de los procesos de comprensión y producción textual.

Se acompaña esta codificación con comentarios de la docente investigadora que sirven como notas aclaratorias en el propósito de identificar relaciones entre códigos y planteamiento de las categorías emergentes en el proceso de análisis.

Codificación axial: adelantada la agrupación de los resultados de la codificación abierta se pasa a la interpretación de la práctica de la docente desde puntos de referencia teóricos acerca de la práctica educativa de la enseñanza del lenguaje a partir de la comprensión y producción textual.

En este momento de la investigación es clave el rastreo teórico de las características de los estilos pedagógicos en la enseñanza y la fundamentación teórica de la disciplina del lenguaje en lo que concierne a los procesos de comprensión y producción textual en preescolar. Contrastada la teoría con la práctica se podrá determinar las categorías que den cuenta del estilo pedagógico de la docente de preescolar en las sesiones de clase analizadas en las transcripciones de etapa de diagnóstico de la investigación.

Este proceso comprende la reflexión continua de la docente investigadora registrada en el diario de campo y en las reuniones celebradas con la profesional observadora y con el grupo de docentes vinculados al proyecto de investigación de estilos pedagógicos. El registro del análisis de la información se realiza mediante registros anexos a la investigación

Codificación selectiva: Definidas las categorías emergentes la investigadora puede dar cuenta de los aspectos relevantes encontrados en el análisis de la información. De esta manera se pasa a una nueva etapa donde se determinan cuáles son los aspectos del estilo pedagógico que se deben revisar en pro de hacer una renovación durante una nueva práctica educativa.

Este proceso de reflexión va acompañado del diálogo teórico que realiza la docente investigadora con los autores de las fuentes referenciadas en la investigación, en este nivel se



constata deficiencias, errores, carencias, equivocaciones, significados y otros elementos que posiblemente se revelen.

A partir de aquí la docente investigadora avanza en la definición de estrategias y nuevas posibilidades didácticas y pedagógicas abran paso a la etapa de intervención de la investigación con la planeación e implementación de una secuencia didáctica que contribuya en la renovación de la práctica educativa en la enseñanza del lenguaje en los procesos de comprensión y producción textual.

#### ***5.2.3.3. Análisis e interpretación en la etapa de intervención.***

##### *5.2.3.3.1. Recolección de información.*

En esta nueva etapa la técnica seleccionada sigue siendo la observación, ésta se realiza a través de la filmación de 10 horas, se contó con la participación de un camarógrafo para grabar las clases a través de filmadora, estas filmaciones se adjuntan como evidencias al material probatorio de la investigación en formato CD.

Como actividad alterna la profesional observadora realiza registro de aspectos relevantes en el estilo pedagógico de la docente, teniendo en cuenta elementos considerados en el análisis de la información de la etapa diagnóstica en la codificación selectiva. Esta observación se registra en un texto descriptivo donde la profesional observadora analiza los aspectos relevantes de la práctica de la docente investigadora en el desarrollo de la clase observada.

#### 5.2.3.3.2. *Transcripción de la información.*

Posterior a la grabación de las sesiones de clase de la ejecución de la secuencia didáctica en comprensión y producción textual se realiza el proceso de transcripción del lenguaje verbal de los videos obtenidos en 10 sesiones de una hora. Para esta transcripción se mantienen los criterios de la primera etapa:

- Numeración de renglones en orden consecutivo.
- Codificación de los actores. Para la docente se utilizó la letra D; para los estudiantes la letra E.
- Se le otorgó un nombre a cada estudiante para conservar el anonimato.
- Se centró en transcribir literalmente lo que dicen el estudiante y la docente.
- Centrada en el lenguaje verbal.

Este proceso de transcripción permitió registrar literalmente la interacción de la docente en el aula de clase, orientada a definir lo que hace la docente con el lenguaje, de tal modo que se pueda identificar a través de los actos de habla las características que definen nuevamente el estilo de la docente en la enseñanza del lenguaje a través de la comprensión y producción textual y la posible renovación de la práctica educativa.

#### 5.2.3.3.3. *Análisis de la información.*

Codificación abierta: El plan de análisis que hace parte de la codificación abierta inicia con preguntas propuestas a la luz de los datos revelados en el análisis de las categorías emergentes en el proceso de codificación selectiva. La investigadora, en el proceso reflexivo que también acompaña la profesional observadora, ha diseñado una secuencia didáctica, en cuya aplicación se aspira la renovación de la práctica educativa.

En el proceso de ejecución de esta secuencia didáctica se codifican los actos de habla de la docente a partir de las categorías que han emergido en la etapa diagnóstica, esta codificación se describe y analiza con comentarios de la investigadora que servirán como notas aclaratorias en el propósito de identificar relaciones entre códigos y planteamiento de las categorías emergentes en el proceso de análisis.

Codificación axial: Definido el registro de códigos del proceso de análisis de las transcripciones en la etapa de intervención, se avanza en la agrupación de códigos que permitan hacer una reinterpretación de la práctica de la docente investigadora desde puntos de referencia teóricos de la práctica educativa relacionada con la enseñanza del lenguaje a través de la comprensión y producción textual.

En este momento de la investigación se contrastan los aspectos que emergen en la práctica observada en la etapa diagnóstica y los que emergen en la práctica educativa generada en el desarrollo de la secuencia didáctica implementada en la etapa de intervención.

Esta contrastación se hace a partir de los referentes teóricos de los estilos pedagógicos, la práctica educativa y los procesos de enseñanza del lenguaje a través de la comprensión y producción textual. La reflexión como actividad influyente en el proceso de comprensión involucra la interacción con los participantes del proyecto de estilos pedagógicos.

Codificación selectiva: Definidas las características del estilo pedagógico de la docente investigadora en la ejecución de la secuencia didáctica, se describen los hallazgos encontrados en todo el proceso de la investigación, incluyendo las dos etapas. De esta manera se puede determinar de qué forma el estilo pedagógico se vio afectado a lo largo de toda la acción reflexión de la docente investigadora y la profesional observadora.

El proceso de reflexión va acompañado del diálogo teórico que realizan con los autores de las fuentes referenciadas en la investigación, en este nivel se intenta constatar que efectos produce la solución o respuesta que da la investigadora en la ejecución de la secuencia didáctica en la etapa de intervención, a las deficiencias, errores, carencias, equivocaciones, significados equívocos y otros elementos que se revelan en la práctica educativa en la etapa diagnóstica.

Finalmente se pretende que la investigadora llegue a la concienciación de su estilo pedagógico y avance en conclusiones que favorezcan futuras investigaciones correspondientes al estilo pedagógico en la práctica educativa de la enseñanza del lenguaje a través de la comprensión y producción textual.

## **6. Resultados**

Para el análisis e interpretación de la etapa diagnóstica se obtuvieron los datos de cuatro sesiones de clases de la docente investigadora del grado 0-C de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira, a través de filmación y transcripción. El registro se realizó durante el primer semestre del año lectivo 2012 en la práctica educativa de la enseñanza del proceso de comprensión y producción textual con el fin de identificar rasgos característicos o situaciones a reflexionar sobre la práctica educativa de la docente en estudio, que conlleve a la elaboración, diseño y ejecución de una secuencia didáctica orientada a fortalecer los hallazgos encontrados en esta etapa, permitiendo así la caracterización y renovación del estilo pedagógico en la práctica educativa de la docente investigadora.

### **6.1. Descripción e interpretación de la práctica en la etapa diagnóstica**

#### **6.1.1. Síntesis de la práctica educativa de la docente de educación preescolar.**

La práctica educativa de la docente de educación preescolar del grupo 0-C de la Institución Educativa Juan XXIII contiene varios momentos que se han podido verificar en el proceso de observación de las clases que corresponden a la etapa diagnóstica de la investigación. En la cotidianidad de las clases se sigue una estructura diaria o rutina que inicia con una canción de saludo donde la docente la entona y los estudiantes responden, puesto que esto permite ubicarlos en un primer momento en la clase, centrar su atención y motivarlos a través de

canciones infantiles como instrumento de desarrollo y formación del niño en su etapa preescolar, además de utilizar el movimiento y reforzar el esquema corporal por medio de la misma canción.

Este primer momento de cada sesión tiene como principal objetivo captar la atención de los niños y las niñas, y generar motivación para el aprendizaje. Terminado el primer momento de la clase la docente a través de preguntas y respuestas lleva a los estudiantes a recordar lo trabajado en clases previas para ubicarlos y dar inicio a la actividad planeada para la sesión, puesto que a través de las respuestas que dan los estudiantes la docente logra identificar conocimientos que los estudiantes tienen y así poder continuar desarrollando el objetivo de la clase, al articular lo que han respondido con el tema como tal a trabajar.

Este proceso desde la teoría se puede reflexionar a la luz de lo que se ha denominado ideas o conceptos previos de los estudiantes, Coll, Palacios, & Marchesi (1990) entienden por conocimientos previos los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos por el estudiante en el transcurso de sus experiencias, los cuales utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas, en el propósito de lograr un nuevo aprendizaje.

Posteriormente incita a los estudiantes a la participación oral a través de preguntas y observación de imágenes que permiten que ellos respondan acerca del tipo de familia que tienen, utilizando la imagen de diferentes tipos de familia como recurso o estrategia didáctica para la interacción entre la docente y los estudiantes. Las imágenes activan la atención de los niños y

niñas; además, el aprendizaje a partir de situaciones cotidianas permite que se generen y se produzcan habilidades comunicativas desde el contenido escolar y no solo desde la cotidianidad, con el fin de promover el discurso, inicialmente entre docente y estudiante para finalmente provocar una socialización grupal de las experiencias de cada uno.

La docente no sólo utiliza las preguntas para llevar a los niños y niñas al tema de las familias sino que utiliza imágenes que ilustran los distintos tipos de familias para que los estudiantes las observen y se ubiquen dentro de cada una de estas, la docente señala las imágenes y realiza preguntas a los estudiantes para que a partir de su propia experiencia diga cuál de las imágenes representan su familia, la docente insiste en la importancia de detenerse en los detalles de la imagen, para que los niños y niñas cuenten sus experiencias y se refieren a una realidad más tangible y a sus múltiples posibilidades en la situación determinada. La docente utiliza las imágenes como estrategia didáctica de enseñanza y aprendizaje ya que la imagen permite a los niños y niñas descifrar y complementar las letras que aún no entienden.

Coll, Martín, Mauri, & Miras (2002) señalan que un aprendizaje es más significativo cuando el estudiante logra establecer relaciones con sentido entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos, y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje.

Esto quiere decir, que, contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los estudiantes consiste en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido.

Establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables.

Esta conexión entre el contenido escolar y las propias experiencias de los estudiantes propicia que varios niños empiecen a participar activamente, se expresen bastante y puedan a través del habla expresar que están pensando y así desarrollen su lenguaje oral al aproximarse al otro e intercambiar ideas y conocimiento.

Después de realizar la conversación docente – estudiantes por medio de preguntas y respuestas sobre los tipos de familia, la docente orienta las instrucciones paso a paso de la siguiente actividad, la cual corresponde a una actividad practica en el cuaderno u hoja de trabajo, con el objetivo que cada uno dibuje su familia, su casa y escriba el nombre de cada uno de los integrantes, permitiendo así el desarrollo del lenguaje escrito involucrando el dibujo y la escritura espontanea.

Terminada la orientación e indicación de cómo hacer la actividad la docente llama a cada estudiante para entregar los cuadernos y dar la orientación de donde hacer la tarea. En este espacio de la clase los estudiantes están realizando el ejercicio de escritura en el cuaderno de acuerdo a la orientación dada por la profesora, la interacción que se da en este espacio es de revisión o valoración por parte de la docente a los estudiantes sobre lo que están haciendo y de parte de los estudiante compartir con la maestra sus trabajos.



Durante la ejecución de las actividades la docente permanentemente está evaluando el desempeño de cada estudiante, revisando lo que están haciendo y aprobando corrigiendo lo que los estudiantes le muestran, utilizando palabras que les permite a los niños y las niñas motivarse para seguir trabajando o corregir lo que hasta el momento han realizado.

La clase pasa a otra actividad donde lo que se pone en evidencia es la expresión oral de los estudiantes, la profesora les pide a los estudiantes que socialicen, expongan o compartan con el resto del grupo lo que escribieron y dibujaron de sus familias. Además, en este momento la profesora tiene que regular el espacio, los turnos y la disciplina pensando en encauzar siempre de la mejor forma las estrategias didácticas. Hace hincapié en la importancia de escuchar al otro y prestar atención para que todos aprendan.

En la segunda sesión la clase inicia con el saludo diario de bienvenida como estrategia de rutina y ambientación, el objetivo de la clase es estimular el lenguaje oral y escrito en los estudiantes. Para lograr centrar la atención de los estudiantes y que allá una efectividad de participación la docente utiliza el apoyo visual a través de imágenes que están previamente pegadas en el tablero, mediante el ejercicio oral la docente pretende desarrollar habilidades comunicativas en la expresión oral, como el respeto por el turno de la palabra, la escucha al otro, hablar con el tono necesario para que los otros escuchen, y así se lleve a cabo el ejercicio de construir una historia partiendo de lo que observan. Los estudiantes deben dar un orden lógico a las imágenes y a las fichas que representan para que construyan la historia. Después de que se construye la historia con la participación oral de muchos de los estudiantes la docente pide al grupo que se organicen en grupo para que construyan su propia historia observando las imágenes

de una secuencia cronológica de imágenes que representan una historia. Los estudiantes organizan las imágenes y la docente constantemente está revisando el trabajo de los niños y niñas, terminada la actividad la docente pide a los niños y niñas que realicen sus propias producciones escritas, respetando los cinco niveles de escritura (silábico, pre silábico, silábico alfabético y alfabético) en que se encuentre como lo plantea Emilia Ferreiro, (1979) los niños y niñas hacen sus producciones y la docente finaliza la clase con un último propósito, que los niños y niñas compartan al grupo sus trabajos.

Como primera actividad de la tercera sesión, se realiza la lectura de un cuento, para lo cual la docente da la instrucción de escuchar atentamente y responder a las preguntas que surjan en la medida que este sea narrado. A medida que la docente realiza la lectura, hace interrogantes que solo buscan determinar la comprensión de los estudiantes de una manera literal y a su vez estimula el lenguaje oral de los niños con preguntas que corresponden a lo que pueden ver del texto.

Continuando con las actividades, y teniendo en cuenta que el orden de estas ha sido, realizar la lectura, cuestionar al grupo y generar un proceso de retroalimentación y recuento, la docente busca en un seguido momento, que los estudiantes elaboren una producción similar a la leída, por lo que se acerca a ello con una premisa que establece una situación comunicativa en la que se tenga en cuenta los gustos personales.

### **6.1.2. Características del estilo pedagógico de la docente de educación preescolar según las categorías de análisis.**

El proceso de investigación acción tuvo tres momentos: el primero de reflexión sobre la acción y la caracterización de los rasgos del estilo pedagógico de la docente en lo que corresponde a su manera de orientar la práctica educativa relacionada con el lenguaje en los niños y niñas de preescolar ; el segundo la elaboración de una secuencia didáctica que da respuesta a los aspectos relevantes del quehacer docente y el tercero el análisis de la implementación de la secuencia didáctica propuesta para establecer los posibles cambios logrados que den razón de la renovación de la práctica.

A continuación se presentan los atributos del estilo pedagógico de la docente identificados en la etapa diagnóstica de la investigación. Dichos atributos según las categorías de análisis: saber disciplinar, saber procedimental, saber comunicativo y saber reflexivo.

#### ***6.1.2.1. Saber de la docente: las concepciones de la docente en la adquisición y desarrollo del lenguaje.***

Esta primera categoría comprende los conocimientos que tiene la docente acerca de su disciplina o área del saber, en este caso responde a aquellos conocimientos relacionados con el lenguaje, su adquisición, su desarrollo y la manera como se puede estimularlo o desarrollarlo en los niños y niñas de preescolar. El saber disciplinar según Díaz Barriga & Hernández Rojas

(2002) corresponde a aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios de la disciplina. Los mismos autores citando a Pozo (1992) señalan que este saber se puede distinguir entre el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. El primero responde al conocimiento empírico, es decir, a ese cúmulo de ideas y razonamientos que orienta a la docente y que surgen de las experiencias que ha ido heredando a través del rol que asume en la enseñanza de la adquisición del lenguaje. El segundo responde a su proceso de formación en la disciplina, al horizonte epistemológico que ha ido consolidando a partir de la interacción con las teorías que dan razón de la evolución del conocimiento en lo que corresponde a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños y niñas.

Este horizonte epistemológico se amplía o en muchos casos se clarifica a partir de experiencias de reflexión de la práctica como ésta, en donde es vital ir a la teoría para lograr una mejor comprensión y análisis de la práctica. A continuación se presentan los aspectos sobresalientes en la interpretación el saber de la disciplina de la docente en lo que corresponde a la etapa diagnóstica.

Un primer momento evidencia la intención de la docente por promover la construcción de la escritura a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, no sigue una estructura formal propia de los modelos tradicionales que responden a la enseñanza de la escritura a partir del código, o el fonema entre otros, sino que apunta a la construcción de las palabras para nombrar la realidad en contexto.

## Clase 1.

137	D: vamos hacer una tarea. ¿Cuál tarea vamos hacer?
138	E1: la familia
139	E2: la familia
140	E3: la casa
141	D: si la familia pero la casa ahora no con la casa vamos hacer otro ejercicio. ¿Entonces qué vamos hacer? vamos dibujar la familia.
142	D: y también cuando dibujemos vamos a escribirle papa, mama, hermanito
143	D: pero la vamos a escribir como ustedes saben escribir listo. ¿Por qué ustedes saben escribir cierto?
144	Es: si sis si no no no
145	D: ¿No saben?
146	Es: no si no si no
147	D: ¿Quién dice que no sabe escribir?
148	E1:yo
149	E2: yo
150	E3: yo (levantan la mano)
151	D: tú si sabes tú has escrito
152	E1: porque si lo borra no lo puede leer
153	D: siiii pero lo debes escribir como puedas como sabes escribir.
154	Listo y cuando ustedes lo hagan yo lo escribo en el tablero para comparar si nos quedó parecido listo.
155	Es: sisisisis

De esta manera se puede establecer que aunque la práctica tenga un direccionamiento desde los intereses de la docente para incentivar a los estudiantes a la escritura, no existe en ella una intención clara de llevarlos a la adquisición de estructuras superiores sino que busca realizar un proceso de explorar en los estudiantes las capacidades que pueden desarrollar para nombrar la realidad desde la escritura.

Por otro lado se puede ver el interés por llevar a los estudiantes a una nueva manera de representar la realidad, paso que se ve reflejado cuando la docente a través de las imágenes les pide a los estudiantes representar esa misma realidad de forma escrita. Este proceso se puede vincular a los planeamientos de Ferreiro & Teberosky (1979) en la apropiación de la

alfabetización asimilado como un proceso de resolución de problemas que exige elaborar y probar hipótesis e inferencias. Su descripción se inicia con la diferenciación entre dibujo y escritura, paso necesario para comprender el funcionamiento de esta última.

## Clase 2.

90	D: listo entonces con esos dibujitos nos podemos inventar una historia la podemos decir y luego la podemos
91	D: escribir entonces como la podemos inventar había una vez ¿Quién?
92	Es: un pajarito que estaba calentando los huevos y los huevos quedaron bonitos y después nacieron
93	D: ah muy bien vamos a
94	D: Mateo, cuéntame la historia como. Duro para que nos escuchen
95	E: un pajarito estaba calentando los huevos eee estaban solitos y después la mama vino y calentó los huevos y después y después salieron a volar
96	D: ahiii y después se pusieron a volar y ¿Qué pasaría después?
97	Es: ay que ay que ay que agregarle otra parte
98	D: ay que agregarle otra parte y podemos hacer otros dibujos muy bien mateo muy bien mateo cierto melany?

Sin embargo el proceso de asimilación de la escritura se ve truncado a lo largo de esta primera etapa, ya que no se evidencia en otro momento el proceso de comprensión del funcionamiento de ésta. Ferreiro & Teberosky (1979) agregan que sucesivo a la identificación de lo escrito, los estudiantes construyen hipótesis sobre la cantidad, la combinación y la distribución de las letras que son «para leer», las hipótesis no atañen a lo que las letras significan, sino a cuáles y cuántas letras son necesarias para que haya un acto de lectura. Se trata de generar ideas que funcionan como principios organizadores del material gráfico, para orientar la posibilidad de interpretar un texto o de hacer una lectura, esta intención no se percibe en el desarrollo de las clases que hacen parte de esta primera etapa

En un nuevo momento se muestra la intención de lograr la escritura en los niños y niñas a partir de la observación y concienciación de la realidad en el contexto, en este sentido se vale de situaciones propias de la realidad como es la conformación de la familia para orientar el aprendizaje de cómo se representa esa realidad a partir de la escritura. De esta situación se puede inferir una orientación de la práctica que responde al paradigma del lenguaje como actividad social.

188	D: Que lindo muñecaaa, sabes que te falta?, escribirle acá arriba familia y escribir el nombre de cada uno,
189	Con las letras que tú quieras, que tú puedas hacerlo ¿listo?
190	D: Erika ¿Ya acabo?
191	D: ahhhh, que lindo muñeca te falta la, escribir acá familia
192	D: tú no has hecho a nadie, mira cuál de esas que hay allá es tu familia, el papá, la mamá, la, ¿Tú vives con tu abuelita?

Un indicio del propósito de la docente es lograr que los estudiantes nombren la realidad de una manera informal, no existe una estructura gramatical o lingüística formal de base pero si se percibe una clara intención de la docente de valerse del medio social más cercano del estudiante como es la familia para promover el proceso de representación de la realidad a través de las palabras. Sin embargo, aunque el propósito de la docente coincide con características del paradigma mencionado anteriormente, no se percibe lo mismo en el desarrollo global de la práctica en la etapa diagnóstica y no se encuentra de manera clara en la planeación de la docente y en los objetivos desde los cuáles ha planteado el desarrollo de actividades para las clases. Otro momento de la etapa diagnóstica que responde a la misma característica pero donde se vale del contexto propio de la clase y de las herramientas que les ha brindado a los estudiantes es el siguiente.

## Clase 2

256	D: las vamos a dejar organizaditas como esta la historia.
257	para que le contemos la historia a los amigos listo,
258	D: David, eso no es para tirarlo al piso, David
259	E: no audible
260	D: Bueno Mateo
261	D: nos vas a empezar a contar la historia, Mateo comencemos,
262	D:vamos a hacer Siiilenciooo para que escuchemos a Mateo
263	D: escuchen que él también los va a escuchar
264	E: las niñas se estaban levantando para cambiarse, la niña se estaba vistiendo
265	D:Mariana
266	D: duro mateo
267	E: y ella después se quitó la camisa y la ropa, y después estuvo lista para dormir Fin.
268	D: Ahh Muy bien,
269	María Antonia tu historia, Cuéntale la historia , a los amigos,
270	D: Vamos a escuchar a María Antonia
271	E: Había una vez un árbol que tenía puras hojas amarillas
272	D: Si, ¿Entonces?
273	E:Entonces como hizo tanto viento se cayeron
274	E:entonces al otro día uno estaba con hojas verdes y luego cuando ya,
275	E: cuando ya se le habían caído las hojas habían cortado un poco de ramas y quedó vacío.
276	D: Muuuy Bien María Antonia

La actividad responde a lograr en los estudiantes el uso del lenguaje para que ellos nombren por ellos mismos la realidad percibida, pero no es claro el objetivo hacia el tipo de aprendizaje que la docente quiere lograr en los estudiantes. Según Porlan, R., & Martín del Pozo, R. (2002). Los docentes acostumbran a asumir una mirada totalitaria del conocimiento, esta actitud hace que consideren que los contenidos escolares tienen como única referencia el conocimiento disciplinar. La enseñanza entonces se entiende como un proceso de transmisión directa de contenidos, y el aprendizaje como la incorporación formal y mecánica de los mismos en la mente de los estudiantes.



Esta mirada, que no es tan explícita, responde a lo que en la teoría se ha denominado un pensamiento docente de sentido común fruto del trabajo especialmente del grupo de la universidad de Valencia dirigidos por Daniel Gil y Carlos Furió (Furió, 1994 y Furió y Gil, 1989) En este sentido, los docentes no han desarrollado como profesión un conocimiento diferenciado capaz de superar las aparentes evidencias empíricas características del conocimiento cotidiano más simplificado.

El pensamiento docente de sentido común se genera según Porlan, R., & Martín del Pozo, R. (2002) durante la etapa de estudiante del docente, por un proceso implícito de asimilación ambiental del que está ausente la reflexión consciente y argumentada. Es decir, hay una captación superficial a través del lenguaje y de las prácticas que se perciben pero no hay una comprensión y asimilación teórica de los esquemas y referentes epistemológicos estructurados en lo que corresponde a la naturaleza y al dominio de la disciplina, en este caso el lenguaje. En este sentido, en lo que corresponde a la interpretación El saber disciplinar de la docente en esta etapa diagnóstica podemos concluir que sus orientaciones y propósitos en lo que corresponde a la enseñanza de la lengua a través de la comprensión y producción textual coinciden con algunas características de enfoques como el lenguaje considerado como acción social, pero el desarrollo global de la práctica no evidencia un desarrollo de la práctica orientada desde una posición epistemológica del lenguaje donde la docente se acentúe de una manera explícita.

Porlan, R., & Martín del Pozo, R. (2002) agregan que la formación del docente no provoca la ruptura epistemológica y didáctica necesaria para que emerja un conocimiento realmente profesionalizado y crítico, sino que se agrega a las creencias un conocimiento

disciplinar academicista, fragmentado y descontextualizado que los docentes acostumbran a llamar teoría, que pierde, así, todo su potencial transformador.

En lo que corresponde a la práctica de esta etapa diagnóstica se puede determinar que El saber de la docente en lo que corresponde al dominio de la disciplina del lenguaje corresponde a un conocimiento de sentido común, donde se vislumbran características ocultas del paradigma lingüístico que apunta al uso del lenguaje o al lenguaje considerado como acción social pero que en las concepciones de la docente y en su manera de desarrollar la práctica se percibe fragmentado, descontextualizado y no explicitado con claridad en los propósitos y objetivos que se traza para el aprendizaje de los estudiantes.

#### ***6.1.2.2. Saber hacer de la docente: actividades y estrategias orientadas desde el pensamiento común.***

Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) definen El saber hacer como un saber que corresponde a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros. Podríamos decir que es de tipo práctico, porque está basado en la capacidad de realizar varias acciones u operaciones.

Un primer aspecto a señalar dentro de los procedimientos desarrollados por la docente en su práctica es el inicio de las clases, coincide en las cuatro sesiones de la primera etapa con una ronda o canción infantil en la que pretende llamar la atención de los estudiantes para dar las orientaciones de las actividades siguientes.

1	D: Buenas tardes amiguitos como están
2	E: Muy bien
3	D: este es un saludo de amistad
4	E: Que bien
5	D: haremos lo posible por hacernos más amigos buenas tardes amiguitos como están
6	E: muy bien
7	D: Eso, el otro hay que saludar hay que saludar porque el que saluda muy contento esta.
8	E: otro hay que saludar hay que saludar porque el que saluda muy contento esta.
9	D: con las manos
10	E: con las manos (y aplauden)
11	D: con los pies
12	E: con los pies (golpean los pies en el piso)
13	D: con la boquita
14	E: con la boquita hoooola (y mueves sus manos de la boca hacia el frente)
15	D: bueno manitas juntas

Este tipo de actividad es una estrategia positiva en el propósito de centrar la atención de los estudiantes como grupo, además genera participación y motivación en los estudiantes.

Terminado el primer momento de la clase la docente a través de preguntas y respuestas lleva a los estudiantes a recordar lo trabajado en clases previas para ubicarlos y dar inicio a la actividad planeada para la sesión, puesto que a través de las respuestas que dan los estudiantes la docente pretende identificar conocimientos que los estudiantes tienen, al parecer adquiridos o contruidos en actividades realizadas anteriormente. Este tipo de actividad se observa en varias sesiones de la etapa diagnóstica.

36	D: Se acuerdan que el otro día estábamos hablando de la familia
37	E: siiiii
38	D: si o no
39	E: sii
40	E: noo
41	D: que estábamos hablando de la familia

42	E: de ingles
43	D: ¿De qué?
44	E: de ingles
45	D: Ahh en inglés, estábamos hablando de la familia en ingles el otro día cierto.
46	Pero ahora vamos a hablar de todas las familia que existen, entonces vamos a escribir acá.
47	D: ¿Qué escribimos acá?
48	E: familia
49	D: familia (docente escribe en el tablero)

Lo que cabe mencionar de este tipo de actividades que la docente repite en varias sesiones, es que no tienen un propósito claro o una articulación con las actividades que le siguen, es decir, no se evidencia un aprovechamiento de la información que otorgan los estudiantes y la actividad tampoco responde a un ejercicio claro de evaluación de saberes o habilidades adquiridas o desarrolladas en las anteriores actividades. En este sentido se podría señalar que las actividades de este tipo pasan desapercibidas, ya que no van más allá de una emulación de un ejercicio mayeutico de preguntas y respuestas.

Existe un momento de la clase donde la docente al parecer pretende indagar conocimientos previos del tema e induce a los estudiantes a la participación oral a través de preguntas y observación de imágenes que permiten que ellos respondan acerca del tipo de familia que tienen, utilizando la imagen de diferentes tipos de familia como recurso o estrategia didáctica que permite la interacción entre la docente y los estudiantes puesto que las imágenes activan la atención de los niños y niñas. La intención de la docente es interesante en lo que corresponde a generar aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas desde el contenido escolar con el fin de promover el discurso en los estudiantes, la opción de las imágenes como recurso didáctico responde al interés de la docente por captar la atención en los estudiantes.

58	D: acá (señala el tablero) nos regalaron unas foticos de unas familias, entonces vamos a mirar que familias hay acá.
59	D: para ver cuál de esas es nuestra familia listo.
60	D: ¿Qué vemos acá?
61	Es: el papa, la mama, los hijos
62	D: el papa la mama el niño y la niña
63	D: ¿Quién tiene una familia así como esta, papa mama hermanitos?
64	E: yo yo yo yo
65	D: ¿Tú con quien vives?
66	E1: con mi papa, con mi mama, con mis hermanos.
67	D: ¿Y los hermanitos?
68	D: y David
69	E2: con mi papa mi mama y mi hermanito.
70	D: ahhh bueno!!! Listo, hay otra familia que es como esta que ven acá

Sin embargo, en la planeación de la docente a parte de este interés de lograr que los estudiantes se motiven a dialogar sobre sus familias, no existe otro. En este sentido es importante señalar que los recursos didácticos pueden ser apropiados en el propósito de captar la atención en los estudiantes pero no son seleccionados por la docente con un propósito más claro en lo que corresponde a los objetivos en el aprendizaje de los estudiantes frente a la adquisición del lenguaje a partir de la comprensión.

La docente da por terminada la actividad de escritura, cuando los estudiantes socializan sus trabajos. Pasa a la última actividad planeada para la clase, iniciando con preguntas complementarias al tema de la familia visto anteriormente a través de un juego de preguntas

lógicas y cotidianas (adivinanzas). El propósito de esta actividad es llevar a los niños a descubrir cuál es la siguiente actividad, orientándolo desde la perspectiva de los contenidos.

318	D: ¿Todos terminamos de dibujar la familia?
319	E: siiiii
320	D: ¿Pero las familias dónde viven?
321	E: en la casaaaaa
322	D: ahhh entonces ¿Qué nos falta hacer?
323	E: la casa
324	D: la casa, pero como el otro día hicimos ya la casa, ahora vamos a mirar queee, todas las casas son iguales
325	E: noooooo
326	D: si o no?
327	E: noooooo
328	E: si
329	D: hay casas ¿Cómo?
330	E: grandee, en triangulo, asiii
331	D: ¿La tuya es cómo?
332	E: así, de acá hasta acá

La actividad consiste en un proceso de recordación de actividades previamente realizadas para poner de manifiesto las experiencias de los estudiantes sobre temas trabajados. Este momento de la clase evidencia un nuevo cambio de actividad de la docente que tiene el contenido como único punto de conexión o referencia con las actividades anteriores. La docente cuando termina una actividad propone la siguiente, sin preguntar a los estudiantes que quieren hacer o que se debería hacer, sino por el contrario plantea la actividad de acuerdo a lo que ella cree que los estudiantes deben aprender o que es importante. Lo que se puede percibir en la planeación de la docente es que la actividad esta desarticulada, aparece sin objetivo explícito y sin ningún tipo de conexión con las actividades realizadas anteriormente. Con relación a lo mencionado anteriormente es importante considerar el aporte de Valls (1993) al plantear que

durante el aprendizaje de procedimientos es importante clarificarle al estudiante la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas.

El siguiente aparte caracteriza otro aspecto del saber hacer que corresponde al diseño y desarrollo de las tareas. Éstas son fundamentales cuando están articuladas dentro de un proceso de aprendizaje orientado en una secuencia didáctica. Al igual que todas las demás estrategias que se puedan utilizar deben tener un objetivo y propósito claro en lo que respecta al aprendizaje de los estudiantes.

351	D: todos hicieron la familia, pero en la casita van hacer una tarea, en la casa van a colorear
352	E: los dibujos
353	D: los dibujos que hicieron, entonces hoy se van a llevar el cuaderno para la casa, ¿Listo?
354	E: proooo, proooo
355	D: si
356	E: ahora toca clase de baile
357	D: ¿Cuándo?
358	E: ahora
359	D: ¿Hoy de baile?
360	D: nooooo, ayer, pero como ayer llovió no la pudimos hacer
361	D: entonces vamos a llevarnos el cuaderno para la casa y algunos amigos tienen una tarea que dice
362	D: Recorte y pegue imágenes de personas y arma tu familia, de los que no han hecho la tarea la hacen en la casa ¿Listo?
363	D: entonces vamos a guardar el cuaderno, todos acá, y vamos a jugar con una casa, ¿Por qué todas las casas son?
364	E: iguales
365	D: ¿Iguales????
366	E: nooooooo
367	E: diferentes
368	D: ahhhhh diferentes
369	D: hay de muchos colores, les voy a dar una hojita donde hay muchas casas que son diferentes, ¿Listo? Vamos a mirar

En la elección y propuesta de las tareas podemos percibir que son formuladas desde el pensamiento común y que en este caso responden a un ejercicio básico de colorear, recortar y

pegar imágenes, no existe un referente claro para su formulación y el proceso de evaluación es informal y básico. La docente no tiene clarificados unos criterios específicos para su corrección y unos criterios de desempeño que puedan establecer con claridad el desarrollo del lenguaje en los estudiantes al realizarlas.

Dentro de la etapa diagnóstica no se encuentra un momento específico donde la docente vuelva sobre estas mismas tareas para orientar un nuevo aprendizaje o para evaluar lo que se pretendía lograr en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes.

Este nuevo momento de la clase 2 nos sitúa en otra característica del saber hacer, en éste la docente vuelve sobre la imagen como estrategia para llevar a los estudiantes a la escritura, parte de un conocimiento previo que consiste en conocer algunas letras que les permita escribir el nombre de la representación de la realidad que perciben a través de la imagen.

308	D:ya las miramos, ya las organizamos, ya contamos nuestras historias
309	D: y ahora ¿Qué vamos a hacer?
310	D: esas historias que contamos, las vamos a escribir,
311	D: ¿En dónde las vamos a escribir?
312	E: En el cuaderno
313	D: en el cuaderno, listo
314	E: con las letras que sabemos
315	D: con las letras queee nos sabemos
316	D: no vamos a tocar más las fichas, las vamos a dejar así,
317	E: profe las organizamos
318	D: Así como están, así como están las vamos a dejar , listo
319	D: yo les entrego los cuadernos y ustedes comienzan a escribir, la historia ¿Están preparados?
320	¿Están preparados?
321	E: siiiii



322	D: Bueno,
323	E:profe y cierto que organizamos las fichas y después seguimos contando

Aquí la docente vuelve sobre una nueva estrategia que tampoco se encuentra articulada a una secuencia didáctica, en este caso se percibe como una nueva actividad aislada que les permite a los estudiantes percibir la realidad desde dos horizontes: la imagen y la escritura informal que crean a través de la percepción y la comprensión lógica que logran a través de la organización de la imagen.

Las actividades que responden al saber hacer se caracterizan por despertar el interés y la motivación en los estudiantes como se percibe al inicio de cada clase, recrear el lenguaje de los estudiantes a partir de la observación y del uso de imágenes que llamen la atención y promover la comprensión a través del lenguaje hablado motivado por la lectura y socialización de cuentos.

El aspecto que se considera importante revisar de este saber hacer de la docente corresponde al conocimiento de la didáctica de la disciplina, ya que dentro del proceso de planeación y ejecución de esta etapa diagnóstica se perciben dichas actividades desarticuladas unas de otras, y sin objetivos y propósitos claros en lo que corresponde al aprendizaje que se quiere lograr en los estudiantes, esto se debe al poco conocimiento y reflexión sobre la didáctica del lenguaje por parte de la docente en el desarrollo de la práctica y al pensamiento común desde el cual piensa, crea y ejecuta las estrategias.

Se aspira a que la docente avance en la reflexión sobre la didáctica de la disciplina del lenguaje y en la comprensión de la naturaleza y la razón de ser de las estrategias didácticas que

comprenderán las rutinas de la práctica educativa, como las denomina Porlán (1996). De esta manera la secuencia didáctica que se planea para la etapa de intervención tiene el desafío de justificar dichos objetivos y propósitos para el aprendizaje en el desarrollo del lenguaje a través de la comprensión y producción de textos.

Como parte del saber hacer también se requiere una interpretación de la naturaleza, sentido y razón de ser de la evaluación como procedimiento en la práctica. Las evidencias muestran un tipo de evaluación espontánea e informal que responde a actividades esporádicas de la docente que consisten en preguntar a los estudiantes sobre las actividades realizadas. Camps (1996) señala que la evaluación debe ser inherente al proceso de aprendizaje, por esta razón, hay que crear estrategias didácticas que faciliten la interacción entre la docente y el estudiante y entre pares, donde posibilite que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados, pero dichas estrategias deben ser premeditadas y articuladas a los objetivos que se establezcan para el aprendizaje. Fundamentalmente deben ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas.

#### ***6.1.2.3. Saber comunicar de la docente: interactividad a través del discurso.***

Es importante considerar la comunicación como un elemento o categoría en lo que corresponde a la comprensión del estilo pedagógico. Camps (1997) señala que el uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-

representativas. Justamente en este entramado los estudiantes construyen su conocimiento, su pensamiento a partir de las relaciones que se establecen en el aula. La comunicación oral o escrita es necesaria en los procesos sociales, cognitivos y afectivos. Por esta razón es fundamental un saber de la docente que denominamos saber comunicativo y que debe comprender estos aspectos.

La organización del aula y las decisiones que toma la docente en lo que corresponde a la vinculación y participación de los estudiantes en los procesos de comunicación que se dan en la clase también son aspectos que hacen parte de este saber comunicativo y sobresalen en la interpretación de la etapa diagnóstica.

En el siguiente momento de la clase se presenta la intención de la docente por vincular las voces de los estudiantes en el proceso de socialización que promueve.

222	D: bueno niños cuando terminamos, entonces le llevamos a mostrar a los amigos que es lo que hicimos, como son nuestras familias
223	D: ¿Vas a mostrar tú, Juan?
224	E: yoooo
225	D: Juan esteban nos va a mostrar, pero todos le vamos a poner cuidado a Juan para que a nosotros nos pongan cuidado también
226	D: ¿Quiénes son ellos, Juan?
227	D: ahh, la familia de Juan, miren la familia de Juan
228	D: vale, coloca el cuaderno en la mesa para que le coloques cuidado a Juan
229	D: ¿Quién es él?
230	D: la hermana, ahhhhh tu primo Jacobo, el novio de tu mamá , tu hermano, uyyy este es Juan Esteban

Para lograr centrar la atención y participación de los estudiantes la docente utiliza el apoyo visual a través de imágenes que están previamente pegadas en el tablero, mediante el ejercicio oral la docente pretende desarrollar habilidades comunicativas, y a la vez promover

valores como el respeto en el uso de la palabra, la actitud de escucha, y el aprecio del trabajo de los demás. Los estudiantes deben dar un orden lógico a las imágenes y a las fichas que representan para que construyan la historia. Después de construir la historia con la participación oral de muchos de los estudiantes la docente pide al grupo que se organicen en subgrupos para que construyan su propia historia observando las imágenes de una secuencia cronológica que representan una historia. Este tipo de actividad genera la cooperación y el trabajo en equipo e incita al niño y a la niña a vincularse como sujetos activos en el aprendizaje.

Es de resaltar que no se observa una gestión autónoma de la interacción del grupo por parte de los niños sino que esta depende siempre de la docente, que aunque no delega en los niños y niñas la posibilidad de la gestión del discurso en el grupo, si promueve la interacción entre los iguales en forma activa, mostrando un gran respeto por las opiniones de los estudiantes, ya que se esfuerza por integrar los aportes de los estudiantes en el discurso conjunto, para la producción de una historia, que de algún modo permite estimular el desarrollo del lenguaje oral.

La actividad seguida, consiste en la producción oral y escrita de una nueva historia, en un trabajo por parejas, a partir del cual debe darse la organización cronológica de una serie de imágenes, para posteriormente socializar con el grupo lo realizado.

130	Así como se están inventando esas historias todos sabemos inventarnos historias ¿Cierto?
131	Y entonces vamos a hacer una siguiente tarea
132	espere les cuento , nos regalaron unas fichas para inventar historias
133	y nos unimos de a dos, de a dos de a dos de a dos a dé a dos vamos a hacer la historia

144	D: les cuento, entonces ¿Qué hay que hacer antes de inventarnos la historia?
145	E: pensar antes de hablar
146	D: no espere, ¿Qué hay que hacer luna?
147	E: pensar
148	D: nooo que hicimos primero acá, las organizamos ¿Cierto?
149	E:y después contamos
150	D: y después contamos y después de contar, después de inventarnos la historia con nuestro amigo la vamos a escribir en el cuaderno, ¿Con qué la vamos a escribir?
445	D: Cuando terminemos de escribir la historia con las letras, entonces vamos hacer los dibujos así ordenados como los hicieron

Este momento también muestra la decisión de la docente por promover el desarrollo de la clase a partir de la participación y producción de los estudiantes, en este caso a partir de otra alternativa dentro de la interactividad como es el trabajo de pares.

En otro momento la docente hace uso del lenguaje para motivar a los estudiantes a que continúen planteando algo que ella espera siempre mencionen, dando una instrucción inicial o dejando inconclusas sus frases, un ejemplo de ello es:

189	D: Muestre usted, que iba primero ¿Que pasó acá? ¿Cuál es la primera? El perro, No no espera tirarlas Sebastián, ¿El perro qué?
190	E: El perro
191	D: ¿Y después?
192	E: Y después se iba a dormir
193	D: Y después se iba a jugar
194	E: no audible
195	D: y después el perro estaba comiendo, luego estaba jugando, luego estaba acostado y por último se....
196	E: se durmió

Este momento de la clase devela otro interés de la docente, en este caso forzar o presionar al estudiante a comunicar a través del uso del lenguaje. En este momento se percibe que la intención de la docente está más centrada en el contenido de la información que emita el estudiante.

Del Río (1997) entiende que la interacción es un proceso relacional que no se caracteriza por la acción de fuerzas unidireccionales, sino de influencias mutuas. En la interacción educativa tiene que existir un cierto desnivel de competencia entre los participantes, en este caso entre la docente y los estudiantes para que se produzca enseñanza o aprendizaje, el lenguaje se desarrolla de forma transmisiva, los actos de habla y el uso de la palabra a través de las voces se convierten en elementos decisivos en la manera como los niños y niñas aprenden a comunicarse. Del Río (1997, pp.) agrega: sin interacción propiamente lingüística, sea oral o de otro tipo, si es que tal cosa puede imaginarse en una comunidad humana, no se produciría el desarrollo del lenguaje en el niño. El proceso de repetición en el que insiste la docente en varios momentos de la clase responde a ese tipo de asimilación del lenguaje que se puede producir en los estudiantes

En lo que corresponde al saber comunicar se puede establecer que existe un interés explícito de la docente por vincular las voces de los estudiantes en varios momentos de las clases, sin embargo, la participación de los estudiantes en ocasiones se torna forzada por parte de la docente. Los niños y las niñas hablan en la medida en que la docente lo solicita o lo exige. Esto hace ver que la interactividad en el aula responde en gran parte de la etapa diagnóstica a una misma rutina donde prevalece el diálogo directo de la docente con cada uno de los estudiantes.

En este sentido otro aspecto importante a considerar en la etapa de intervención será la necesidad de ampliar las estrategias de interactividad en el aula de tal manera que se promueva un mayor uso del lenguaje por parte de los estudiantes, garantizando participación, espontaneidad y deseo de vincularse de cada uno a las actividades que se realizan.

#### ***6.1.2.4. Saber reflexivo de la docente en la práctica educativa correspondiente a la etapa diagnóstica.***

En lo que corresponde a esta categoría es preciso aclarar que en palabras de Brockbank, A., & McGill, I. (2002) se refiere a la pregunta que emerge sobre lo que se está haciendo, sobre la manera de hacerlo, sobre la conveniencia o no de dicha manera, sobre cómo hacerlo de diferente manera. Para el autor, citando a Schön (1987, PP. 28) lo que diferencia la reflexión en la acción de otras formas de reflexión es “su significación inmediata para la acción” y su “función crítica, cuestionando las premisas del conocimiento en la acción, en el proceso se pueden reestructurar las estrategias de acción y las ideas de los fenómenos o las formas de encuadrar los problemas. En este sentido esta categoría da cuenta de las aptitudes del docente en su capacidad de leer y analizar críticamente la práctica para la comprensión del estilo y así buscar un cambio o renovación de la práctica.

Las características de este saber en lo que corresponde a la etapa diagnóstica comprende no sólo el proceso de interpretación de lo acontecido en el aula sino los diferentes momentos que han ocupado la atención de la docente investigadora, entre éstos: el planeamiento del problema

de la investigación, la incursión por los antecedentes y por los referentes teóricos que le han permitido orientar la reflexión de la práctica, el conocimiento ampliado sobre la enseñanza de la lengua y el proceso de evolución que se ha dado a lo largo de la historia, la comprensión y definición de las categorías de análisis que orientan la investigación y el acercamiento a la amplia reflexión sobre los estilos pedagógicos.

Los siguientes son algunos aspectos que se pueden describir en el ejercicio reflexivo de la docente en la etapa diagnóstica:

1. Se despierta interés por comprender el propósito y los objetivos que orientan sus clases.
2. Amplía el horizonte epistemológico acerca de la adquisición del lenguaje y de la enseñanza del mismo.
3. Realiza procesos de lectura, análisis e interpretación de fuentes teóricas junto con la investigadora- observadora externa.
4. Reflexiona con los miembros de la línea de investigación sobre momentos de las clases de la etapa diagnóstica para afinar la comprensión de su estilo.
5. Desarrolla la capacidad de observar las clases a partir de la sistematización de la información y de la interpretación desde referentes propios de comunidades académicas que garantizan confiabilidad en los datos que caracterizan el estilo.
6. Desarrolla en su rol de docente la capacidad de ver la práctica desde una actitud reflexiva, que se mantiene en los momentos claves de la investigación: el desarrollo de las clases, los encuentros con los miembros de la línea de investigación, las sesiones de análisis y reflexión



de la información con la docente observadora externa, la comunicación continúa con la asesora de la investigación.

7. Desarrollo habilidades en la redacción de informes y en la consignación de los diarios de campo.

### **6.1.3. Aspectos sobresalientes del estilo pedagógico de la docente hallados en la etapa diagnóstica.**

La caracterización del estilo pedagógico de la docente según la interpretación de las categorías en la etapa diagnóstica es la siguiente:

El saber acerca del desarrollo del lenguaje es proveniente del pensamiento común, no evidencia un referente conceptual que justifique su manera de planear y desarrollar las clases, aunque algunas de las actividades realizadas presenten características de ciertos paradigmas epistemológicos que dan cuenta de la manera de comprender el desarrollo del lenguaje, es claro, que en la docente no se evidencia conocimiento explícito de la disciplina, su manera de planear es intuitiva, de sentido común y sus clases son orientadas desde las creencias y conocimiento asimilado a través de la misma experiencia.

El saber hacer se evidencia en el manejo de diversas estrategias didácticas que orientan el uso del lenguaje en los estudiantes como son: diálogos de indagación a partir de preguntas, uso de imágenes para leer la realidad, escritura informal, lectura animada de cuentos y guías animadas para colorear y escribir. Este conjunto de estrategias se pueden denominar como

rutinas, según los planteamientos de Porlán (1996) Lo importante de destacar, apoyados en la interpretación de este mismo autor es que se actúa de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas. Es decir, no hay claridad en los objetivos y propósitos con los que se utilizan estas rutinas para el aprendizaje. No existe tampoco claridad en la vinculación de la evaluación como parte de estas estrategias didácticas.

El saber comunicativo evidencia un discurso centrado en el interés de la docente en gran parte de la práctica, existen estrategias para vincular las voces de los estudiantes, pero existe una brecha grandísima entre la cantidad de palabras que comunica la docente y la cantidad de palabras que comunican los estudiantes durante las actividades. Es claro que hay una intención y deseo implícito de la docente por asegurar que los estudiantes comuniquen pero no existe tampoco una estrategia previamente diseñada y reflexionada para lograr una mejor interactividad en los estudiantes.

El saber reflexivo da muestra de un proceso de transición donde la docente se hace consciente del pensamiento común que ha orientado el desarrollo de las clases que hacen parte de la etapa diagnóstica e inicia un proceso de reflexión consciente que le permite empezar a comprender los aspectos importantes y determinantes en el desarrollo de sus clases, de esta manera el proceso mismo de la investigación garantiza el comienzo de una actividad reflexiva de la docente junto con la observadora externa y los demás miembros de la línea de investigación.

*Gráfica 3. Caracterización del estilo pedagógico de la docente en la etapa diagnóstica*



## 6.2. Descripción e interpretación de la práctica en la segunda fase

### 6.2.1. Síntesis de la secuencia didáctica implementada por la docente de educación preescolar.

Con el propósito de responder a los aspectos identificados como problemáticos en la interpretación y análisis de la información que hace parte de la etapa diagnóstica se diseñó una secuencia didáctica titulada: “Secuencia didáctica para la comprensión y producción de textos

narrativos” que comprende los siguientes momentos: La justificación práctica que da cuenta de los aspectos que ameritan la planeación y ejecución de ésta; la fundamentación teórica que sienta las bases desde las que se inscribe la práctica que se pretende desarrollar en la etapa de intervención; la descripción metodológica que comprende la definición de la estructura de la secuencia: los contenidos, los procedimientos a desarrollar en cada sesión y el tipo de evaluación con el que se pretende verificar el aprendizaje de los estudiantes, por último la planeación y estrategias didácticas que hacen parte de los procesos a desarrollar en la adquisición del lenguaje a través de la comprensión y producción textual.

Este proceso ocupó seis clases de 55 minutos cada una. Cada clase contó con una actividad preliminar donde la docente saludó a los estudiantes e indagó a través de preguntas los aprendizajes y contenidos que se desarrollaron en cada clase, esto mostró un hilo conductor entre las actividades realizadas en cada clase.

### **6.2.2. Características del estilo pedagógico de la docente según las categorías de análisis.**

#### ***6.2.2.1. En el desarrollo de la secuencia didáctica.***

El proceso de la secuencia didáctica inicia con una actividad que tiene como propósito ubicar a los estudiantes en el contexto en el que se desarrollará ésta. En primer lugar la docente lanza preguntas para indagar y a la vez concienciar en los estudiantes los contenidos y las actividades de las clases en otro momento. Por otra parte, a través de rondas y canciones intenta

captar la atención, integrar y disponer a los estudiantes como grupo para el desarrollo de las actividades que harán parte de la secuencia didáctica.

1	D: El otro día estábamos aprendiendo de los animales salvajes.
2	E: siiiiiiiiiiiiiiiii
3	D: y ¿que aprendimos de los animales salvajes?
4	E: Del tigreeee
5	D: El tigre, ¿Qué más?
6	E: El del Leooooonn, la jirafaaaaa, el hipopotamooo, el rinoceronte, el pumaaaaa,
7	D: entonces, ahora, entonces, ...el rinoceronte
8	D: vamos a escuchar una canción, para... que nos habla de algunos de esos animales salvajes, si no nos la aprendemos hoy, la vamos cantando todos los otros días, listoooo?
9	D: algunos ya se la saben
10	Canción: sami el heladero es un pingüino feliz y gordito, vive en su patria de hielo, vendiendo helados y empujando su carrito, los helados que sami vende los hace con agua y con risa.
11	D: vamos a cantar el pedacito que nos sabemos, ¿Listooo? de los animales salvajes.
12	Canción: A veces le pone leche, nueces molidas y un poco de pizca , Sammy un día partió al África
13	empujando su carrito los animales salvajes comieron helado y quedaron fresquitos
14	E y D: Para el león helado de limón, para el tigre feroz helado con arroz, para el elefante un helado gigante, para toda la familia un helado de vainilla.
15	D: Eso es, cantemos ese pedacito ¿Listooo?, lo volvemos a poner????
16	E: siiiiiiiiiiiiiiiii
17	E: toda toda
18	Canción: para el elefante un helado gigante, para toda la familiaaaa, un helado con arroz, para el elefante un helado gigante.
19	E: Para el león helado de limón, para el tigre feroz helado con arroz, para el elefante un helado gigante, para toda la familia un helado de vainilla

Este tipo de actividades que se pueden considerar como preámbulo de la clase, en la teoría se puede situar como actividades de exploración de ideas o conocimientos previos en los estudiantes.

Otro momento de la secuencia didáctica muestra como la docente privilegia el uso de la imagen, como estrategia para ilustrar y lograr en los estudiantes un mayor grado de descripción de la realidad que se recrea en la historia y a la vez estimular un mejor proceso de pensamientos e ideas que puedan circular en la mente de los estudiantes sobre lo que se está observando.

Jolibert (1991) señala que la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. En este sentido se encuentra que la secuencia didáctica en lo que corresponde al saber del lenguaje como disciplina de conocimiento y la enseñanza de éste en el ámbito escolar está influenciado por aquellos enfoques que privilegian el uso del lenguaje, como objeto de estudio de éste mismo. A continuación se puede percibir el interés de la docente por mostrar una situación o historia del libro que piensa proyectar, y que se puede denominar texto.

1	D: ¿Se acuerdan que ayer quedamos en que íbamos a conocer las partes que tenía la selva tropical?
2	E: siii
3	D: para que ustedes la vean mucho mejor, le adecuamos a mostrar el libro en esta pantalla grande, ¿listo?
4	E: profe ¿cierto que la pantalla grande es para que todos podamos ver?
5	D: para que todos podamos ver
6	D: entonces vamos a mirar el libro acá en la pantalla y yo les voy a contar como se llama cada parte del libro para que ustedes lo aprendan, ¿listo?
7	E: profe mire, el jaguar
8	E: profe ¿cierto que cada parte, cada animal tiene una parte de vivir?
9	D: cada animal tiene una parte para vivir
10	D: en la selva tropical, la selva tropical se divide en tres partes, y la vamos a mirar, vamos a mirar las partes de la selva y también vamos a mirar que animales viven en ese lugar
11	D: porque ¿todos vivimos en la misma casa?
12	E: nooooooooo
13	D: ¿sí?
14	E: nooooooooo
15	D: ¿o cada uno tiene una casa?
16	E: cada uno

17	D: ahhh entonces los animales de la selva tropical no todos viven en el mismo lugar, hay unos que viven en una parte otros en otra y los otros en la otra ¿listo?, entonces vamos a mirar
18	E: profe ¿solo hay tres partes?
19	D: solo hay tres partes

En la sesión 3 de la secuencia didáctica evidencia como eje central del proceso de desarrollo del lenguaje el texto, volviendo a Jolibert (1991) “texto” se entiende como superestructura completa (carta, cuento, ficha, afiche, poema, entre otros.) funcionando en situaciones reales de uso, desde el inicio hasta el fin. Esta superestructura sirve de referente o medio para generar en los estudiantes un proceso integrado de comprensión y producción a través de sus posibilidades o competencias que van logrando en el mismo desarrollo de la secuencia didáctica. En este aparte se observa a la docente orientar preguntas y el diálogo a la exploración de ideas que concuerdan con la realidad que presenta el texto.

113	D: entonces para que aprendamos estos animales, les traje un cuento, y ese cuento lo vamos a mirar con ayuda de la tele para que todos lo identifiquemos, ¿listo?
114	E: pero ¿de cuál?
115	D: pero antes
116	E: el de la selva tropical
117	D: no, el de la selva tropical fue el que leímos el otro día, ¿Se acuerdan del libro?
118	E: siiiii, el que nos tocó leer
119	D: ¿Qué era así grandeeeeee?
120	E: no audible
121	D: pero antes, vamos a escuchar una canción entre todos y vamos a cantar ¿Listo?
122	E:prooo
123	E: profeee
124	E: no audible
125	(Canción, el elefante del circo)
126	D y E: el elefante del circo mueve sus patas así, es grande y pesado y no se parece a ti, si le das su mancito su gran trompa moverá, y luego con las orejas muchas gracias te dará, Gracias
127	E: profe

El propósito fundamental de esta secuencia didáctica es contribuir en el proceso de formar estudiantes capaces de leer textos. Surge, sin embargo, el cuestionamiento ¿los niños y niñas de preescolar si están capacitados? Muchos docentes piensan que leer textos completos se logra al final de un largo período de aprendizaje, después de un paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, sílabas, palabras, frases, párrafos) paso a paso que aún los estudiantes del grupo cero no han vivido. Sin embargo, planteamientos didácticos en el desarrollo del lenguaje como el de Jolibert (1991) contemplan esta ambiciosa posibilidad de poder enfrentar a niños y niñas desde muy temprana edad a ese proceso. La docente investigadora se une a este planteamiento.

De esta manera leer un texto implica escudriñar no solo el contenido de éste sino un amplio conjunto de aspectos extrínsecos al texto pero fundamentales para ampliar el grado de comprensión y el uso del lenguaje en este proceso por parte de los estudiantes. Según Jolibert (1991) En cualquier tipo de texto se buscan:

1. Los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee.
2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).
3. Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).



4. Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿Un inicio y un cierre específicos?”

En lo que corresponde a momentos del desarrollo de la secuencia didáctica encontramos actividades que responden a alguno de estos propósitos, específicamente en el caso de indagar por la “huellas” del texto.

189	D: quien escribió esto, Sebas un hombre o una mujer
190	E: una mujer
191	D: ¿Por qué una mujer?
192	E: por que las mujeres escriben muy pequeñito
193	D: por que las mujeres escriben muy pequeñito
194	D: ¿Quién escribió esto Melanie, un hombre o una mujer?
195	E: una mujer, porque las mujeres escriben muy bonito
196	D: una mujer, porque las mujeres escriben muy bonito
197	D: bueno les voy a contar, este libro lo escribió un hombre
198	E: ehhhhhhh, ehbbb, ehbbb
199	D: bueno escuchemos
200	D: Sofi, el hombre que escribió esto como crees que se llama
201	E: el escritor
202	D: nooo, pero que nombre tendrá
203	E: Alex el ser tropical
204	D: noooooo, como se llama el señor, como se llama, como se llama, el escritor tiene un nombre, que nombre tendrá , no sabemos
205	E: Felipe
206	D: Felipe, que mas
207	D: Norberto
208	E: Fernando
209	D: Fernando, Sebastián
210	E: no audible
211	D: bueno, les voy a decir, este señor se llama Julio Caicedo
212	E: no audible
213	D: Julio Caicedo, nos escribió este libro para que ustedes descubran lo que hay acá, ustedes no saben lo que hay, es algo muy lindo, ¿Para quién lo escribiría?

Otro momento en la sesión 4 nos permite identificar con claridad la intención de la docente investigadora de nutrir el proceso de exploración del texto a partir de diferentes estrategias, esto se puede decir que permitió ampliar el uso del lenguaje, el interés y mayor participación por parte de los estudiantes. De igual modo la vinculación de estrategias didácticas son concordes al propósito del enfoque de la enseñanza del lenguaje que la docente ha ido adoptando paulatinamente. Dichas estrategias están orientadas al desarrollo de ciertos juegos que permiten mejorar la interactividad en los estudiantes y disminuir la retórica de la docente, atendiendo a ejercicios de comprensión de los contenidos del cuento y a la construcción simbólica de ideas por parte de los estudiantes a través de su propio discurso.

99	D: bueno, ahora terminamos de cantar, les voy a contar que vamos hacer, vamos a conocer el libro, del mono ¿Cómo se llama?
100	D: la invitación a la fiesta del gorila, ah pero a mí se me olvido quien lo escribió
101	E: la señora Gloria
102	D: ahhhhh la señora Gloria
103	E: Baena
104	D: Gloria Baena escribió este cuento, ¿Cierto?
105	E: siiiiiiiiiiiii
106	D: este cuento, tiene letras, para contarlos, para leerlos ¿cierto?
107	D: y tiene muchos dibujos, vea se los voy a mostrar rapidito
108	E: no lo vi, no lo vi
109	D: pero esos dibujos los tenemos acá en el televisor, ¿Cómo es el juego?, el juego es para mirar que cada uno participe, el que tenga el color ese va a hablar, no van a hablar todos a la vez solo va hablar el que tenga el color que salga ahí, ¿Qué color salió ahí?
110	E: verde
111	D: ¿Entonces, va hablar el que tenga esta tarjeta?
112	E: nooooooooooooo
113	D: ¿El que tenga ésta?
114	E: nooooooooooooo
115	D: ¿El que tenga ésta?
116	E: nooooooooooooo
117	E: si
118	D: ¿sí?
119	E: nooooooo

120	D: ¿El que tenga ésta?
121	E: siiiiiiiiiiiiiiiii
122	D: el que tenga la tarjeta de este color, va a hablar
123	E: noooooooooo
124	D: ¿Y los otros que van a hacer?
125	E: hablar
126	E: escuchar
127	D: escuchar
128	D: ¿y qué vamos a decir?, lo que pensamos que dice ahí o que está pasando ahí, en el momento en esa imagen, ¿listo?
129	D: ¿Si me entienden?
130	E: siiiiiiiiiiiii

A parte del proceso de comprensión que orienta la docente investigadora, en la sesión 3 se observa un primer proceso de producción textual, entendiendo el texto no como un proceso formal de palabras sino como un símbolo o signo que denote o represente algún tipo de significado. En este caso la docente, persuade a los estudiantes a elaborar dibujos que representen la realidad que han recreado a partir de la comprensión del texto de la selva, por medio de los dibujos los estudiantes crean un primer ejercicio textual que representa la idea que pueden elaborar de manera gráfica.

500	D: entonces vamos hacer lo siguiente, vamos a dividir los grupos, que tenemos, primero les voy a decir que tenemos que hacer , se llama el juego de dibujo rápido, no nos podemos quedar acá parados un ratoooo, porque el amigo tiene que seguir , entonces, vamos a trabajar , usted, usted, usted, usted, usted, ustedes cinco , van a dibujar acá,
501	D: ustedes seis, Mariana, Erika, Tomas, usted, usted, y usted van a dibujar acá, pero ahora, ahora D: ehheh, Brandon, Hanna, Sebastián, Luna, usted y usted, van a dibujar aquí,
502	D: Yinfaber, Juan, Valeria , Sofía y Karen van a dibujar
503	E: allá
504	D: ¿Allá, listo?
505	E: y Helen profe?
506	D: Helen va a dibujar allá, vamos a empezar, ah verdad que no les he dicho que tienen que hacer, van a dibujar
507	E: una figura

508	D: escuchen, van a dibujar con la boquita...
509	E: cerrada
510	D: cerrada, porque cuando yo diga los numero uno van a salir a dibujar, cuando yo diga los numero dos van a salir a dibujar ¿Listo? El que tenga el número uno van a salir a dibujar, que tienen que hacer, dibujar en esas hojas la selva tropical, que ¿qué van hacer?
511	E: arboles
512	D: árboles ¿Qué más?
513	E: hojas
514	D: hojas, ¿Qué más?
515	E: pasto
516	D: pasto
517	E: los animales
518	D: los animales ¿Cómo cuáles?
519	E: mariposas
520	D: de colores
521	E: loros

Este tipo de producción está alejado de las concepciones de texto que acompaña el enfoque de la gramática tradicional y la misma lingüística estructural y se inscribe a las tendencias que se han desarrollado desde enfoques como la textolingüística, la pragmática y la misma semiótica. Cabe señalar que el enfoque en comprensión y producción textual en el que se inscribe la docente investigadora corresponde a los planteamientos de Jolibert (2009) como se había indicado anteriormente y Solé (1999) En el marco de la aproximación interactiva que asume la última autora se entiende que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. El estudiante utiliza información de diversa índole —sensorial, sintáctica, grafofónica, semántica...— para realizar las tareas o acciones que se propongan en el desarrollo de la secuencia didáctica. Un aspecto fundamental de este modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación favorable. El ejercicio de la gráfica que propone la docente implica entonces la utilización de la información que el estudiante ha podido ir asimilando en actividades anteriores.

La comprensión es una finalidad que no se puede lograr como una meta general o última luego de enfrentar a los estudiantes a un proceso de lectura de cualquier texto. Solé (1990) advierte que los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa el lector frente al texto y cómo controla la consecución de la comprensión. De esta manera una cuestión que la docente debió prever en esta etapa de intervención fue determinar explícitamente el objetivo a seguir en los diferentes momentos en los que enfrento a los estudiantes a un proceso de lectura. En la siguiente actividad que corresponde a la clase 2 se puede observar el propósito u objetivo que le plantea a los niños y niñas en la actividad que van a realizar con el libro.

23	D: esooo, bueno, como conocemos algunos animales, hoy vamos a mirar, donde es que viven algunos de esos animales salvajes y para eso yo les traje un libro, pero vamos a mirar el libro y vamos a pensar de queeee, será que nos va hablar este libro.
24	E: de los animales
25	D: pero vamos a levantar la mano, ¿De qué?
26	E: de los animales
27	E: de los animales del bosque
28	E: del bosque
29	D: del bosque
30	E: de África
31	D: de África
32	E: deeee, del zoológico
33	D: del zoológico
34	E: del mar
35	D: ¿Del mar?..... ¿Será que esto nos está mostrando el mar?
36	E: nooooooooo
37	D: lejos,
38	E: deee, de la selva.
39	D: de la selvaa
40	E: la selva tropical
41	D: ahhhhh, de que Tomas?
42	E: de la selva tropicaaaaal
43	D: y ¿Por qué crees que va hablar de la selva tropical?
44	E: porque están los animales

No definir los objetivos que presiden la lectura puede provocar obstáculos y vaguedades que comprometan la asertividad de la actividad en el propósito de comprender. Sin embargo, Solé (1992) señala que no es necesario especificar las finalidades, ya que los estudiantes poseen un conocimiento implícito de las secuencias de lectura que les permiten anticiparlas. Ellos intuyen el tipo de preguntas y las posibles actividades que direccionará la docente, hace parte del conocimiento implícito que va elaborando el estudiante sobre el estilo o manera de sortear las situaciones la docente, sobre todo cuando desarrolla actividades similares en cada clase. Por otra parte, agrega Solé (1992) el estudiante se enfrenta a los textos con unos objetivos claros y, en general, bastante inmutables: leer para ser capaz de dar respuesta a un conjunto de cuestiones planteadas por el profesor.

En este momento que se ha citado anteriormente, aunque se visualiza el objetivo, se percibe también un proceso de indagación sobre los supuestos o posibles hipótesis que luego tendrán que ser verificadas sobre el contenido directo que comprende el texto. Solé (1992) plantea un modelo de comprensión denominado modelo interactivo, a partir de éste entiende la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al estudiante como un procesador activo de la información que contiene el texto. En este ejercicio de procesar el estudiante aporta sus esquemas de conocimiento de la realidad que se estructuran a partir de sus experiencias y aprendizajes previos. Este tipo de actividades que propone la docente podría permitir la exploración de esos esquemas de conocimiento con los que cuentan los estudiantes para poder avanzar en el proceso de comprensión del texto que se proponga, miremos otro momento de la clase donde se percibe ese mismo proceso de indagación de conocimientos o esquemas de conocimiento previos.

248	D: se llamara la selva de Pereira?
249	E: siiii
250	D: siiii?.. Escuchemos...
251	D: dice, pasito, la selva tropical, vamos a imaginárnosla como es , mire, imagina un lugar donde caliente, caliente, caliente el sol brilla todo el año brilla el son en la selva tropical, pero donde llueve todos los días
252	E: Medellín
253	D: no, imagínense entonces como es, un lugar tan húmedo que tu ropa estaría mojada minutos después de haber llegado, o sea que la selva es muy ....húmeda , cierto Camilo
254	D: imagínate un lugar donde los arboles crecen tan alto como los edificios y escuchas chillidos y aullidos de muuuuuuchoos animales
255	E: profeeeee
256	D: vamos a explorar, la selva tropical más grande de la tierra, la selva del amazonas.
257	D: pero cuando llueve
258	E: hace mucho frio
259	D: hace mucho frio
260	E: la roca es húmeda
261	D: la roca es húmeda
262	E: es húmedo
263	E: no audible
264	D: hay muuuuchos animales, vamos a cerrar los ojos, y cuando yo les diga tres los vamos abrir, y vamos a descubrir la selva tropical, listooooo
265	D: cuento tres y cerramos los ojos, uno...dos... tres... y cuando diga tres, los vamos abrir, uno...dos... tres
266	E: waaaaaaaaaoooooooooooo
267	D: ¿Esto qué es?
268	E: la selvaaaa tropicaaaaal, waaaaaooooo
269	D: mírenla, vamos a pasar cerquita de cada uno para que la puedan ver bien
270	E: con los animales
271	D: miren cuantos animales
272	E: no audible
273	E: el tigre
274	D: este es un oso hormiguero
275	D: si nos paramos perdemos
276	E: ahhhhhhhhh
277	D: se fue la selva tropical, vea, desapareció
278	E: ahhhhhhhhh
279	D: ahhh, vuelvan a cerrar los ojos, y va aparecer otra parte de la selva tropical
280	E: tres
281	D: nooooo, uno....dos....dos y medioooo
282	D: y tres....
283	E: waaaaaaaaaoooooooooooooooo

284	D: waaaaoooooooo
285	D: no, voy a la mesa de cada uno
286	D: es la misma de ahora?

Preocupa que durante gran parte del desarrollo de la secuencia didáctica, la docente continúa con el mismo esquema de indagación, es decir, preguntar y buscar una respuesta directa de los estudiantes. Soler (1991) plantea que los docentes, en la interacción con los estudiantes durante cada situación determinada, debe procurar el camino que conduzca a los niños a elaborar y verificar sus propias hipótesis. En ese sentido se hace necesario que la docente avance en otras estrategias que animen a los estudiantes a una participación e indagación menos pasiva de la que se ha visto hasta ahora.

Uno de los avances en el desarrollo de esta secuencia didáctica es la articulación que se empieza a percibir entre el conjunto de actividades que propone la docente, en gran parte esto se debe a los objetivos y propósitos que empieza a plantearse en la realización de cada actividad. Parte también del logro de esta articulación de esas rutinas, como las denomina Porlán (1996), se debe a la concienciación del enfoque en el que la docente quiere parar el desarrollo de su práctica educativa y los procesos de aprendizaje en la comprensión y producción de textos.

Volviendo a la comprensión Solé (1992) citando a Collins y Smith (1980) señala que hay un bloque de hipótesis que se pueden crear a partir de los acontecimientos o situaciones que se relatan en el texto. Las narraciones se vuelven un material privilegiado para favorecer en los estudiantes que ellos mismos empiecen a fabricarlas, según los autores señalados esas hipótesis pueden ser de diferentes características: de tiempo, de lugar, de los personajes, de situaciones



propias del cuento, entre otros. Este momento de la sesión 2 nos permite evidenciar el avance de los estudiantes en la creación de hipótesis, y en una mejor intervención en el desarrollo de la secuencia.

391	D: vamos a cerrar los ojitos y vamos a escuchar por qué se llama la capa emergente, desde el suelo no puedes ver la capa emergente de la selva , tendrías que ser capaz de volar, mucho mucho mucho mucho mucho muchoo, todos los árboles están gigantes, los arboles de la selva que llegan a la capa emergente, sobre pasan el dosel
392	E: profe ese ...
393	D: aunque en lo alto hay mucho viento y mucha lluvia, una gran cantidad de animales, encuentran comida y viven en esos árboles gigantes, la capa emergente
394	D: espérate un momento tomas
395	D: la capa emergente sobre sale del dosel, son los arboles más grandes que hay en la selva
396	E: pero muchos viven
397	D: entonces ¿cuál es la diferencia con el suelo?
398	E: que no hay hormigas allá arriba
399	D: que no hay hormigas allá arriba, ¿qué más? ¿Que los árboles son qué?
400	E: grandes, giganteeee
401	D: ¿será que allá arriba en la copa del árbol hay agua?
402	E: nooooooooo, allá no es húmedo
403	D: allá no es húmedo porque el sol llega
404	E: hacia abajoooo
405	D: directo a los arboles
406	D: escuchemos a tomas que hace rato quiere hablar, ¿sí?
407	D: queda pendiente Hanna y Sebastián
408	D: ¿qué paso Tomas?
409	E: yo eh ido a la selva
410	D: ¿tú has ido a la selva?
411	E: yo también
412	D: ¿siiiiii?, ¿cuándo fuiste?
413	E: con mi papá, el tenía un trabajo y me llevo
414	D: ¿verdad?, ¿y viste estos animales allá?
415	E: pero no estaban allá
416	D: ¿qué de estos animales viste tú en la selva tropical?
417	E: ¿murciélagos?
418	D: no el no vio murciélagos, ¿que viste?
419	E: el águila, el que tiene eso de allá
420	D: el tucán, ahhhh si ven que el amigo fue allá, a la selva
421	E: profeee
422	D: que animales hay acá, que no, haber escuchen, escuchen la pregunta ¿Qué animales hay acá en la capa emergente que no hay en la tierra, Valeria?

De la sesión 3 en adelante se va percibir una clara organización de actividades que van desde la indagación de saberes previos de los estudiantes relacionados con actividades y experiencias que han vivido en situaciones de aprendizaje pasadas, planteamiento de hipótesis a partir de temas que posiblemente rodean el contenido del cuento que se va abordar, lectura del cuento y ejercicios de producción textual ligados a la comprensión del cuento. En la organización y desarrollo de estas actividades se percibe orden, coherencia y articulación entre todas. En la teoría este avance significativo que muestra el desarrollo de las clases responde al saber hacer del docente, y corresponde a ese desarrollo procedimental que facilita y establece un mejor propósito en el aprendizaje de los estudiantes.

Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Coll (1987, p. 89)

Parte importante en el desarrollo de la secuencia didáctica es el establecimiento de reglas y acuerdos para garantizar, el orden y las mejores condiciones en el ambiente social del aula. En el siguiente momento de la clase 3 la docente lo recuerda.

66	D: no no no, silencio, no así no podemos
67	D: ¿se acuerdan que hay unas reglas para poder escuchar al otro?
68	E: siiiiiiiii
69	D: ¿cuáles son?
70	E: levantar la mano
71	D: entonces voy a dar, me voy a ir en orden por acá, hasta que lleguemos hasta acá para que todos participemos pero levantando la mano, ¿Quién levanto la mano por acá?
72	E: yoo, la jirafa
73	D: la jirafa
74	E: el león

75	D: el león
76	E: el rinoceronte

Hay un nuevo comienzo de indagación por parte de la docente para identificar ideas previas y a la vez para estimular esquemas de comprensión implícitos en los estudiantes. Este propósito responde a la exploración de aspectos significativos que rodean el contenido del cuento y la intención de la docente se relaciona con las estrategias de comprensión que plantea Jolibert (1991).

140	D: vamos a conocer esos amigos un poco más pero con un cuento que nos trajeron, ¿listo?, les voy a mostrar el cuento y ahora vamos a mirar el cuento grande acá en el televisor
141	E: es un mico
142	D: ¿Bonito?
143	E: si
144	D: eh, miremos, esto es un cuento, ¿De qué creen ustedes que trata el cuento?
145	E: de lo que estábamos cantando
146	E: de los animales
147	D: de los animales
148	E: de la selva
149	E: del elefante
150	E: de la selva
151	D: ah no espere, espere, espere
152	E: pro de los monos
153	E: de los micos
154	E: de la jirafa
155	E: de los micos
156	E: de la jirafa
157	D: ah no espere, espere ¿Tu qué dices?
158	E: de la selva tropical

Después de un largo proceso de indagación y exploración de ideas relacionadas con el contenido del cuento la docente integra una nueva actividad, como ejercicio de producción

textual, la actividad tiene como objetivo el uso creativo del lenguaje y consiste en dar un posible título al cuento que se va a leer.

715	D: como todos dijimos como se podía llamar ese cuento, ahora vamos a hacer una actividad de escritura, vamos a escribir en una hoja que les voy a dar, así, y ustedes con letras van a escribir los nombres que me dijeron, ¿Tú qué título me dijiste?
716	D: el concierto del mono, entonces, Valeria va a escribir acá, el concierto del mono, vas a escribir lo que tú crees, lo que tú crees, lo que tu creas, ¿Listo, si entendieron?
717	E: siiiiiiiiiiiiiiiiii
718	D: listo, vamos a escribir y vamos a pintarle los accesorios al mono, para que quede bien bonito, ¿listo?

Luego se acompaña de una guía para familiarizar de una mejor manera a los estudiantes con el objetivo de la actividad que se está desarrollando.

722	D: ustedes ya dijeron como piensan que se llamaba este cuento, ahora que van a hacer, en este cuadrito que hay acá, Valeria. En este que hay acá, Luna, van a escribir el título que ustedes crean que se llama este cuento, en este cuadrito van a escribir el ti- tu- lo, ¿Cuál? El que dijeron allá o el que ustedes creen que tiene este cuento
723	D: actividad número dos, van a pintar solo el sombrero y el corbatín del gorila
724	E: profe ¿cuál es el corbatín?
725	D: este de acá
726	E: el moñito
727	E: muestreeee
728	D: como un moñito que hay acá y el sombrero y ya
729	E: también podemos pintar el gorila
730	D: primero vamos a escribir acá arriba el ti
731	E: tú lo

Es importante recordar que el proceso de reflexión de la docente sobre su propia práctica la ha llevado a la búsqueda de nuevas estrategias didácticas que respondan al mejoramiento de la comprensión y la producción textual de los estudiantes. En esta medida una de las opciones que se ha tomado es reorientar la práctica desde un enfoque más constructivista, dominando procedimientos con mayor precisión y rigor, de esta manera serán progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad caso explícito comprender e interpretar mejor los textos que en ella se encuentran presentes.

Esto de alguna manera se convierte en un desafío para la docente en la etapa de intervención y se ve resuelto justamente en la capacidad que evidencia de pasar de unas actividades más centradas en la voz de la docente y en el ejercicio de preguntar a los estudiantes, a la utilización de otros recursos y otras alternativas como se puede percibir en el siguiente momento de la clase 4.

99	D: bueno, ahora terminamos de cantar, les voy a contar que vamos hacer, vamos a conocer el libro, del mono ¿Cómo se llama?
100	D: la invitación a la fiesta del gorila, ah pero a mí se me olvido quien lo escribió
101	E: la señora Gloria
102	D: ahhhhh la señora Gloria
103	E: Baena
104	D: Gloria Baena escribió este cuento, ¿Cierto?
105	E: siiiiiiiiiiiii
106	D: este cuento, tiene letras, para contarlos, para leerlos ¿cierto?
107	D: y tiene muchos dibujos, vea se los voy a mostrar rapidito
108	E: no lo vi, no lo vi
109	D: pero esos dibujos los tenemos acá en el televisor, ¿Cómo es el juego?, el juego es para mirar que cada uno participe, el que tenga el color ese va a hablar, no van a hablar todos a la vez solo va hablar el que tenga el color que salga ahí, ¿Qué color salió ahí?
110	E: verde
111	D: ¿Entonces, va hablar el que tenga esta tarjeta?
112	E: nooooooooooooo
113	D: ¿El que tenga ésta?
114	E: nooooooooooooo
115	D: ¿El que tenga ésta?
116	E: nooooooooooooo
117	E: si
118	D: ¿sí?
119	E: nooooooo
120	D: ¿El que tenga ésta?
121	E: siiiiiiiiiiiiiiiiii
122	D: el que tenga la tarjeta de este color, va a hablar
123	E: nooooooooooooo
124	D: ¿Y los otros que van a hacer?
125	E: hablar
126	E: escuchar
127	D: escuchar

128	D: ¿y qué vamos a decir?, lo que pensamos que dice ahí o que está pasando ahí, en el momento en esa imagen, ¿listo?
129	D: ¿Si me entienden?
130	E: siiiiiiiiiiiii

Otro aspecto importante de analizar durante el desarrollo de la secuencia didáctica en esta etapa de intervención es el proceso de interactividad, aspecto importantísimo de considerar en el propósito de renovación de la práctica por parte de la docente. Uno de los primeros aspectos a considerar en la interactividad en el aula es la función o rol de la docente, Solé (1991) señala que no se le puede considerar un dispensador-evaluador de actividades estímulo jerarquizadas y dirigidas a la consecución de un aprendizaje esencialmente mecánico; menos un facilitador de ambientes, o guía de procesos inconcretos y poco definidos. La función esencial, agrega Soler (1991), es intervenir ayudando al alumno para que pueda construir su conocimiento, en un proceso intencional, presidido por la voluntad de alcanzar determinados objetivos educativos.

En lo que corresponde a la enseñanza de la comprensión lectora, desde el punto de vista interactivo tienen cabida diferentes estrategias de instrucción, cuya bondad se define por su adecuación a las características y necesidades de los alumnos en una determinada situación de enseñanza y aprendizaje. Ejemplo de esta intención se puede considerar el siguiente momento de la clase 5.

575	E: ¿Pro en dónde?
576	D: miren la clave para que se la aprendan
577	D: cuando el narrador habla, por ejemplo acá, el narrador está diciendo el elefante muy sorprendido les dijo, después de que el narrador habla, siempre hay dos
578	E: punticos
579	D: dos que
580	E: dos punticos
581	D: y después de los dos puntos hay una
582	E: raya
583	E: rayita

584	D: después de la raya, es cuando el animal empieza a hablar
585	D: entonces, es después de la raya cuando nosotros tenemos que sub
586	E: rayar
587	D: sub rayar ¿Listo?, seguimos
588	D: ehh sentémonos y cuéntenme que les pasa que yo los ayudare, y termina de hablar el animal en el punto, ¿Si ven el punto?
589	D: ahí el animal termina de hablar
590	E: profe hay un puntico
591	D: hay un puntico, hasta ahí vamos a subrayar, hasta donde está el punto, desde acá hasta donde está el punto
592	E: es así vea
593	E: es así
594	D: hasta donde está el punto, hasta acá, muy bien, muy bien
595	D: hasta acá, muy bien todo esto

En lo que se plantea la docente en la etapa de intervención, relacionado con la interactividad no hay una única forma de intervenir, la dinámica de la secuencia plantea el rol de la docente como mediadora en el proceso de generar estrategias que activen o fomenten las capacidades cognitivas de los estudiantes. Por esta razón las diferentes actividades que se van desarrollando evidencian la posibilidad de movilizar nuevas ideas, pensamientos, análisis y usos del lenguaje de los estudiantes. Comparado con la etapa de diagnóstico se percibe claramente una propuesta más interactiva donde paulatinamente los estudiantes se van vinculando de otra manera en el proceso de aprendizaje tanto en ejercicios de comprensión como de producción textual. Así se evidencia en este momento de la clase 6.

1942	D: Vamos a dividirnos en grupo, ¿se acuerdan la exposición que hicimos el otro día, de estas?, ¿se acuerdan?
1943	E: Siii
1944	D: Ahhh... el grupo, los cuatro de acá, los tres, los tres, los cuatro, los tres de allá y los tres de acá, van a hablar, ¿Qué fue lo que hicieron?
1945	D: Usted le va a contar a él que hizo y se van a contar
1946	D: Después de que... ayyy Hellen siéntese
1947	D: Manos arriba, abajo... termino la explicación, después de que hablen que fue lo que hicieron, van a escoger a un amigo que le cuente a todos los otros que fue lo que

	hicieron, ¿se acuerdan lo del otro día?, ¿la exposición?
1948	D: Bueno, vamos a hablar entre grupos que fue lo que hicieron, cuéntense que fue lo que hicieron
1949	D: Cuéntenle a ella que fue lo que hicieron, cuéntele
1950	D: No audible
1951	D: Cuéntenle a ellos

Otro aspecto importante de rastrear en esta etapa es el relacionado con la evaluación del aprendizaje. En la etapa diagnóstica la evaluación pasó como una actividad espontánea e informal por parte de la docente reducida al ejercicio de preguntar a los estudiantes sobre las actividades realizadas.

En el desarrollo de la secuencia didáctica aparecen momentos donde se vislumbran nuevos indicios que hacen pensar sobre una misma actitud evaluadora por parte de la docente como lo fue en la clase 2.

1232	D: escuchemos, vamos a mirar ¿Qué aprendimos hoy?
1233	D: ¿Qué aprendimos con este juego?
1234	E: a tirar el dado
1235	D: aparte de tirar el dado, ¿Qué aprendimos?
1236	E: los animales
1237	D: ¿Qué aprendimos de los animales?
1238	E: a donde viven
1239	E: donde están
1240	D: nooo, espérate
1241	D: ¿Qué aprendimos de los animales?
1242	E: Donde viven, donde están y en que parte de la selva viven
1243	E: en que parte viven
1244	D: Matew espérate que hay dos niños muy irrespetuosos
1245	D: Juan Sebastián, Juan Esteban Vásquez y Erika, no están escuchando ni Valerie ni Geraldin Camacho
1246	D: Matew nos está contando que aprendimos con este juego, Matew por favor les cuentas a ellos que aprendimos en este juego
1247	E: aprendimos los animales, donde viven, en donde están, que comen y que beben
1248	D: ¿Qué más aprendimos?
1249	E: donde viven



1250	D: donde viven ¿Mariana?
1251	E: los animales, donde viven
1252	D: ¿Les gusto?
1253	E: siiiiiiiiiiiii
1254	D: ¿Si les gusto el juego?
1255	E: siiiii
1256	D: ¿y qué aprendimos de la selva tropical?
1257	E: que a donde viven los animales
1258	D: y esa selva está dividida ¿en qué?
1259	E: en tres partes
1260	D: ¿en cuales partes?
1261	E: en tres

Sin embargo hay que aclarar que el ejercicio real de evaluación, que permite evidenciar el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes correspondió al momento anterior de esta clase, donde la docente propone un juego de interactividad para que a través de la comunicación entre los mismos estudiantes se pueda observar los avances y dificultades en el proceso de comprensión, ese momento responde al siguiente aparte.

607	D: para que ustedes recuerden cuales animales Vivian ahí vamos a hacer un juego, el juego es el siguiente, vamos a tirar un dado, Valerie por favor escucha para que lo hagas bien, tiramos el dado así.
608	D: ven, el color verde entonces ustedes van a venir acá a la mesa, van a buscar una tarjeta de color verde, la van a coger y van a mirar el animal, el mil pies, ¿Dónde lo voy a ubicar?
609	E: en el piso
610	D: ¿En él?
611	E: sueeeelooooo
612	D: en el suelo, y entonces lo coloco ¿Listo?, ¿entendieron el juego?
613	E: siiiiiiiiiiiii
614	D: ¿Para qué vamos a hacer este juego?, para saber si ustedes comprendieron las partes de la selva
615	E: no audible
616	D: listo, ¿Quién no entendió?
617	D: ¿Todos entendimos cierto
618	D: ¿Sebas no entendió?, lo mismo ¿Cómo que no?, ¿Qué hay que hacer?
619	E: tirar el dado y...
620	D: explíqueme a él que hay que hacer
621	E: tirar el dado

622	D: no, Matew le va a explicar a él que hay que hacer
623	E: Primero tirar el dado, recoger la tarjeta
624	D: la tarjeta de color, siéntate bien, siéntate bien, ¿listo?, pero hay que hacer silencio
625	E: shhhhhhhh

El desarrollo de la secuencia didáctica permite afirmar que hubo interés por parte de la docente de integrar una evaluación más formal y articulada a las diferentes estrategias didácticas que se implementaron. Quizás el mayor punto a resaltar en este proceso fue el aporte teórico en lo que correspondió a la implementación del mapa conceptual como técnica para el aprendizaje y a la vez como instrumento de evaluación en la observación de desarrollo de habilidades para la comprensión por parte de los estudiantes. Este aspecto de los mapas conceptuales acuñado a las prácticas constructivistas, en la teoría lo desarrolla Novak (1988) quien señala que los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Es justamente en la clase 2 donde la docente integra esta técnica que sirve como estrategia para activar en los estudiantes una nueva forma o manera de comprender a través del análisis del texto.

1288	D: cada uno de ustedes, va hacer un mapita, ¿Se acuerdan el que hicimos el otro día?
1289	E: un mapitaaaaa
1290	D: acá dice la selva tropical
1291	E: tropical
1292	E: ah profe ¿qué vamos hacer?
1293	D: ahhh ya les voy a dar una hojita
1294	E: domésticos
1295	D:y la selva tropical
1296	E: no audible
1297	D: ven que, Luna, como no podemos escuchar, como cuando la profe habla los niños hablan, vamos a hacer una cosita, vamos a soltar el lápiz, todos
1298	E: uno por uno
1302	D: y vamos a escuchar, ¿Se acuerdan que hicimos un mapa conceptual, Luna?

1303	E: siii
1304	D: ¿De qué lo hicimos el otro día?
1305	E: de los domésticos
1306	D: de los domésticos
1307	E: de los salvajes
1308	D: de los salvajes
1309	E: de los del invierno
1310	D: de los del invierno
1311	E: de los de la nieve
1312	D: ahhhh de los de la nieve
1313	D: pero hoy, lo vamos a hacer de las tres partes de la selva, ¿Cuáles son las tres partes de la selva?
1314	E: el desierto
1315	E: el chigüiro
1316	D: de la selva tropical
1317	E: arriba, abajo, al medio

En otro momento aparece como novedad en lo que corresponde a la evaluación la utilización de instrumentos, en este caso una guía que permitirá al estudiante integrar la comprensión como la producción textual. En lo que corresponde al uso del lenguaje escrito éste se convierte como instrumento que evidencia las características de la comprensión de la realidad que hacen parte de los contenidos de la secuencia didáctica, en este caso los temas abordados en los cuentos propuestos por la docente.

1598	D: Vamos a llenar este cuadrito que hay acá, ¿Qué dice?
1599	D: En el primer cuadrito dice... dibuja como estaba el elefante, el castor, la avestruz y la jirafa cuando comenzó en cuento, ¿Cómo estaban?
1600	E: Tristes
1601	D: ¿Cómo estaba?
1602	D: ¿Cómo estaban?
1603	E: Tristes
1604	D: ¿Cómo se sentían?
1605	E: tristes, tristes, penosos
1606	D: Penosos, apenados, ¿tenían pena de qué?
1607	E: Del cuerpo
1608	D: Del cuerpo, van a dibujar a la jirafa, al elefante, al castor y a la avestruz, con su cara triste porque tenían pena del... ¿de qué?

1609	E: pues del cuerpo
1610	D: Del cuerpo, acá en esta primera hoja
1611	D: en esta van a escribir, van a dibujar, dibuja como terminan los personajes al final del cuento, ¿Cómo terminaron?
1612	E: Felices
1613	D: Felices y or...
1614	E: gullosos
1615	D: ¿de qué?
1616	E: de haber salvado...
1617	D: ahhh... y acá van a escribir con letras, ¿con cuales letras?
1618	E: Con las que sabemos
1619	D: Ahhh... con las que sabemos, dice, escribe porque ellos cambiaron de actitud
1620	D: ¿Por qué cambiaron de actitud?
1621	E: Porque, por haber salvado a los amigos

Este tipo de actividades ponen al descubierto otras habilidades que los estudiantes van adquiriendo a la par, las que corresponden a la adquisición del código para la escritura o el alfabeto para la construcción del lenguaje escrito. Sale entonces a flote lo que corresponde a la producción textual que anteriormente no se había analizado en detalle. Es importante considerar que desde el enfoque de la adquisición y desarrollo del lenguaje en el que se ha situado la docente. Los procesos de lectura y escritura se desarrollan de forma integral, a diferencia del enfoque tradicional que considera que para la comprensión del texto ha de existir un desarrollo adecuado de habilidades de orden gramatical que garanticen la lectura. Aquí es importante entender que la comprensión y lectura de la realidad que se propone en el desarrollo de la secuencia didáctica se va desarrollando a la par con el desarrollo de habilidades en la activación de las capacidades de codificación de los estudiantes. El siguiente momento de la clase 4 evidencia este aspecto.

951	D: ahora listo, espere pues, ahora estuvimos leyendo el libro, pero mirando las imágenes de todas las páginas del libro, ¿cierto?
952	E: siiiii
953	D: entonces vamos a mirar, ustedes me van a contar porque a mí se me olvido, quienes eran los personajes del cuento

954	D: pero de a uno, el
955	E: el avestruz
956	D: el avestruz, Brandon
957	E: la jirafa
958	D: Brandon
959	E: el elefante
1012	D: en esta hojita esta la señora, avestruz
1013	E: avestruz
1014	D: el señor
1015	E: castor
1016	D: castor
1017	D: la señora
1018	E: jirafa
1019	D: y el señor
1020	E: elefante
1021	D: van a escribir en este cuadrado con las letras, ¿Con cuales letras?
1022	E: con las que sabemos
1023	D: con las que sabemos, que estaba que estaban haciendo ellos en el cuento, ¿En cuál cuento?, en el que vimos en el televisor, ¿Se acuerdan?
1024	E: siiiisiiiiiiiiii
1025	D: cuando terminen de escribir, me van a llamar para yo transcribirlo, y luego me van a decir que escribieron para yo escribirlo acá, ¿Entendieron?
1026	E: siiiisiiiiiiiiii

Calsamiglia, (1991) señala que lo oral y escrito son dos realizaciones de un mismo sistema, son interdependientes y se influyen mutuamente. En desarrollo de la secuencia didáctica se puede establecer que dos objetivos claves en la etapa de intervención son, uno, avanzar en los procesos comunicativos de los estudiantes, es decir, que a través de sus voces se evidencien la activación de estrategias de comprensión de la realidad a través de la lectura y recreación de los textos propuestos y, dos, avanzar en la producción textual a través de la activación de habilidades de producción que les permita comunicar a través de la escritura. Momentos de las clases que hemos citado anteriormente responden a esos objetivos, el siguiente momento de la clase 6, ya finalizando la etapa de intervención también lo muestra.

774	D: después de haber terminado, el dibujo de nuestro animal, vamos a salir al frente a explicar que fue lo que hicimos
775	D: Salió el grupo número uno, el de la jirafa, vamos a escuchar a Thomas, ¿Thomas qué hicieron?
776	E: eh... la jirafa estaba muy triste porque tenía las patas muy largas
777	D: ¿Qué más?
778	E: eh... porque tenía el cuello muy largo
779	D: Tenía el cuello muy largo, ¿Qué comía esa jirafa?
780	E: eh... Hojas y pasto del árbol
781	D: Hojas y pasto del ar... y ramas del árbol, esa jirafa les quedo muy...
782	E: Bonita
783	D: Bonita, desmole un aplauso a este grupo
784	D: Bravo, nos podemos sentar
785	D: va a salir el equipo número dos, el gorila
786	D: Valeria, Mia y Mathew
787	D: Valeria, Mia y Mathew
788	D: Como a ustedes los escucharon, también vamos a escucharlos a ellos
789	D: Gorila... eh... disque gorila, Valeria y Mia lo van a sostener y Mathew nos la va a explicar, miremos... ¿qué hicieron ustedes?
790	E: Eh... ellos me ayudaron
791	D: Ellos me ayudaron
792	D: ¿Y qué animal hicieron?
793	E: El gorila

Esta interpretación de la etapa de intervención a través del desarrollo de la secuencia didáctica permite destacar los aspectos sobresalientes que caracterizan el estilo pedagógico y que se hacen relevantes en el propósito de renovación de la práctica educativa en la adquisición del lenguaje a través del desarrollo de la comprensión y producción textual. A continuación se sintetizan los aspectos sobresalientes desde las categorías de análisis definidas en el proceso de investigación.

**6.2.2.2. Aspectos sobresalientes del estilo pedagógico de la docente hallados en la etapa de intervención.**

La caracterización del estilo pedagógico de la docente según la interpretación de las categorías en el desarrollo de la secuencia didáctica de la etapa de intervención es la siguiente:

a. El saber acerca del desarrollo del lenguaje evidencia un referente conceptual que justifica su manera de planear y desarrollar las clases, las actividades realizadas presentan características propias de paradigmas epistemológicos donde se ubican autores como Jolibert (1991), Solé (1987) y Camps (1997) que dan cuenta de la manera de comprender el desarrollo del lenguaje a través de la comprensión y la producción textual. En la docente se evidencia un inicio o etapa de transición en la comprensión de la disciplina del lenguaje, su manera de planear responde al análisis y reflexión de la práctica a la luz de autores que desde la teoría le permitieron replantear contenidos, estrategias, metodología, y otros aspectos incidentes en los procesos de aprendizaje relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Grossman, Wilson, & Shulman (2005) apoyados en el trabajo de varios investigadores señalan que las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases.

Siguiendo esta afirmación se considera contemplar el tipo de creencia sobre la disciplina que caracteriza a la docente investigadora. La creencia principal para el conocimiento de la materia de los profesores en la teoría la han llamado "orientación" hacia la materia. Grossman,

Wilson, & Shulman (2005) la definen como el conjunto de ideas que la docente tiene sobre la manera en que se debe enseñar la disciplina y los contenidos importantes que se deben privilegiar.

En el desarrollo de la secuencia didáctica se puede decir que no se privilegian contenidos específicos, que la clave del aprendizaje no está en lo disciplinar sino en lo procedimental. Los objetivos para el aprendizaje de los estudiantes responden a la activación de estrategias que favorezcan la capacidad de comprender y producir textos. En este caso el texto en sí, se convierte en el pretexto para el desarrollo de dichas capacidades o habilidades que los estudiantes deben ir adquiriendo en sus esquemas cognitivos.

b. El saber hacer representa la capacidad de integrar objetivos del aprendizaje concernientes a la activación de estrategias para la comprensión y la producción textual y las rutinas que hacen parte de las sesiones o clases que comprenden la secuencia didáctica propuesta para la etapa de intervención. Con las estrategias didácticas utilizadas orienta el uso del lenguaje y la activación de habilidades cognitivas que favorecen la comprensión, continúa con los diálogos de indagación a partir de preguntas, uso de imágenes para leer la realidad, escritura informal, lectura animada de cuentos, agrega juegos interactivos, el uso de guía para la escritura y la elaboración de mapa conceptual. Se supera la falta de fundamentación y reflexión de las rutinas, reestructuradas y organizadas a la luz de los planteamientos de Solé (1992)

c. El saber Comunicativo representa dos tendencias en el desarrollo de la secuencia didáctica, por un lado permanece la tendencia de centrar el discurso en el interés de la docente,



durante muchos momentos se percibe el mismo formato plano de la etapa diagnóstica donde la docente crea, presiona y condiciona el proceso de comprensión a partir de sus preguntas y orientaciones. Sin embargo, se perciben momentos que dan cuenta del interés de la docente por favorecer un desarrollo más espontáneo de las habilidades de comprensión de los estudiantes, en esos momentos se observa una organización distinta de la clase, donde la docente cambia su rol, lo importante es vincular la voz de los estudiantes y favorecer su participación y la comunicación entre pares, las actividades que propone para la producción textual también favorecen la participación y la activación de estrategias de comprensión en los estudiantes.

El saber comunicativo también representa otra característica que no se visualizó con fuerza en la etapa diagnóstica y que corresponde al desarrollo de habilidades comunicativas como son: la escucha, la expresión oral y el establecimiento de reglas y acuerdos. En la medida en que los estudiantes se sienten más atraídos por participar de las actividades que se generan en cada clase, se hace necesario consolidar el desarrollo de estas habilidades en el grupo y en cada uno de los que participan en el proceso de aprendizaje.

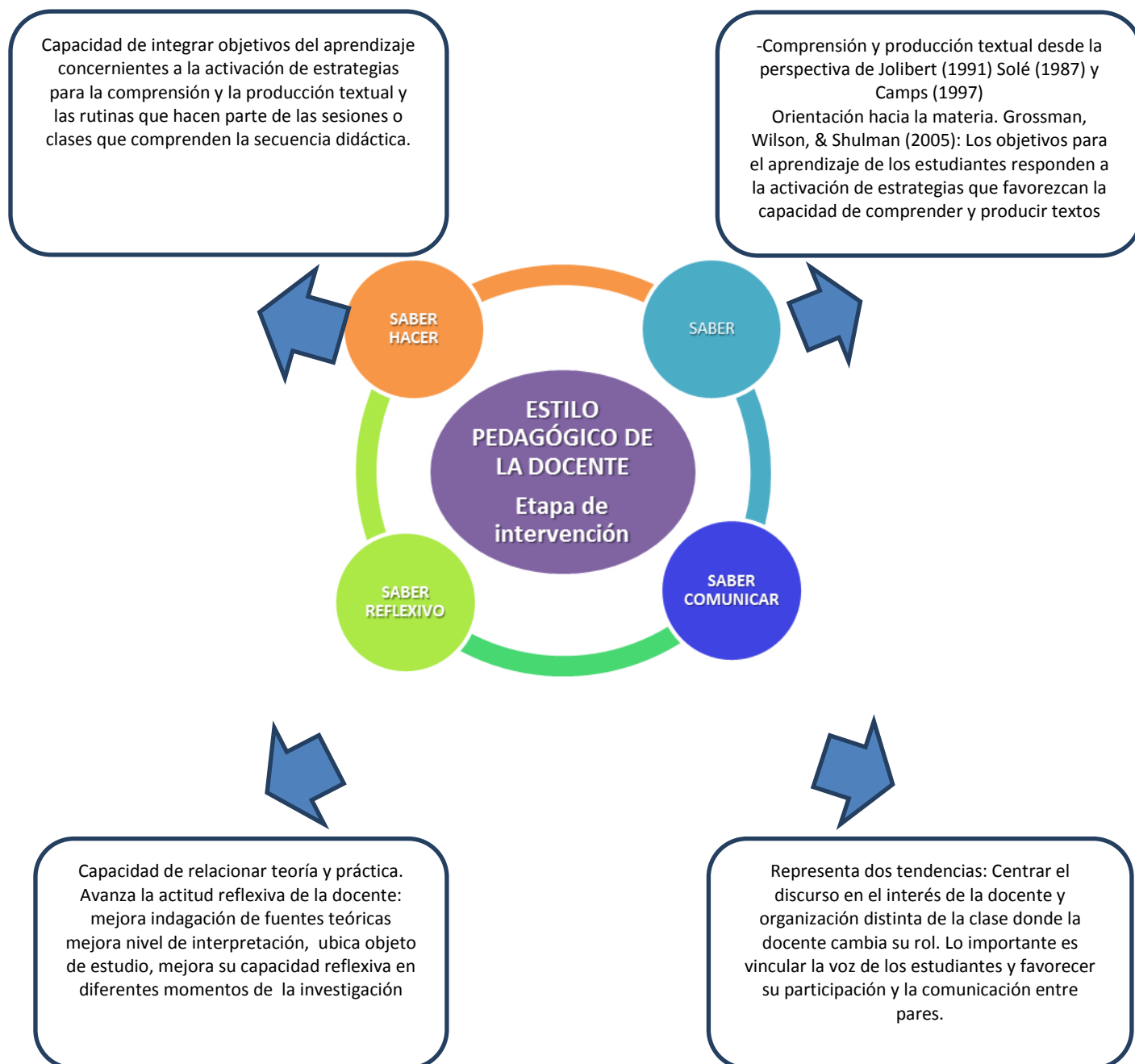
d. El saber Reflexivo se caracteriza por lo que Perrenoud (2004) ha denominado la capacidad de relacionar teoría y práctica. El autor señala la simbiosis o unión de la teoría y la práctica en la formación de los docentes como uno de los pilares a tener en cuenta en la formación de maestros que reflexionan su propia práctica. Además debe ser una de las actitudes reflexivas, cuando el propósito sea la transformación de la práctica durante la planeación y ejecución de la secuencia didáctica y durante el proceso de interpretación y análisis de la misma.

La actitud reflexiva de la docente en la etapa de intervención se sintetiza en las siguientes características que definen parte del estilo:

- Mejoró el nivel de interpretación y análisis de fuentes teóricas relacionadas con la adquisición del lenguaje, la comprensión y la producción textual, y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Logró ubicar el objeto de estudio de la investigación: la práctica educativa en la comprensión y producción textual para caracterizar el estilo pedagógico.
- Desarrolló habilidades para la interpretación y análisis de las etapas a través de la reflexión y el trabajo de pares académicos con la docente observadora externa y los demás compañeros de la línea de investigación.
- Amplió la actitud reflexiva, abarcando diferentes momentos del proceso: en las clases, en la planeación de la secuencia didáctica y en el diálogo con pares académicos para el proceso de interpretación y caracterización del estilo pedagógico.

### 6.2.3. Caracterización del estilo pedagógico en la etapa de intervención.

*Gráfica 4. Caracterización del estilo pedagógico en la etapa de intervención*



### **6.3. Conclusiones en el estilo pedagógico de la docente**

Se pasa de los conocimientos alternativos y las actividades didácticas aisladas a la comprensión y producción textual a la integración de saberes y la adquisición de un conocimiento pedagógico superior en la enseñanza.

Un primer acercamiento al estilo pedagógico caracterizado en la etapa diagnóstica fue determinar que el conocimiento o saber de la docente con relación a la enseñanza del lenguaje en lo que corresponde a los procesos de comprensión y producción textual hace parte de los conocimientos alternativos o el pensamiento común estructurado en la docente como resultado de las experiencias educativas vividas en el pasado tanto en su etapa de formación como en su etapa de enseñante.

El avance en la reflexión y análisis de la docente sobre su propia práctica permitió un cambio o actualización de este saber o conocimiento. Las inquietudes y preocupaciones que fueron surgiendo en cuanto a la manera de enseñar, las búsquedas desde la teoría, y el diálogo reflexivo con la docente observadora externa la sitúan en nuevos esquemas de pensamientos y en otras posibilidades de análisis de su propia práctica que favorecieron una concienciación de su ser y su hacer como docente.

En este sentido el proceso de investigación se ha convertido en una experiencia formativa en la docente entendiendo la formación no como una experiencia de transmisión de ideas y reflexiones sobre la enseñanza sino como una oportunidad para razonar sobre su propio conocimiento en cuanto a la manera de orientar la práctica relacionada con la comprensión y

producción textual. Shulman (1987) citando a Fenstermacher (1978, 1986) sostiene que el objetivo de la formación docente, no es adoctrinar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Este propósito se vislumbra a lo largo del proceso de investigación y lo que inicialmente se vio como galimatías de saberes, en el proceso fue cobrando sentido a partir de la reflexión y de la toma de decisiones por parte de la docente en cuanto al direccionamiento de su propia práctica.

De igual manera la experiencia de la docente como sujeto capaz de reflexionar sobre su práctica la condujo a la apropiación de nuevos elementos relacionados con el lenguaje desde la comprensión y producción textual y la pedagogía y la didáctica como fuente en las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de interpretación sistemática y ordenada de las categorías de análisis que surgen de la reflexión de la práctica durante la etapa diagnóstica y la etapa de intervención surge una nueva categoría que se ha denominado saber superior y que de alguna manera reúne y articula en un mismo propósito los saberes que caracterizan el estilo pedagógico de la docente. Este saber en la teoría se puede comparar con los planteamientos de Shulman acerca del conocimiento pedagógico del contenido. Citando a Shulman (1987) es importante mencionar que para razonar bien se requiere tanto de un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como de un adecuado sustrato de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se pueda razonar.

Shulman (1987) propone un modelo de razonamiento y acción pedagógica que implica el conocimiento pedagógico del contenido, en este modelo identifica como prioridad aspectos esenciales en el estilo del docente que tienen que ver con la comprensión de objetivos, de las estructuras de la materia y de las ideas internas y externas que rodean la disciplina. En lo que corresponde a las características de la docente investigadora en la etapa diagnóstica, el desarrollo de las clases dan cuenta de un proceso de recreación del lenguaje a través de diferentes actividades, pero éstas son fruto de las especulaciones de la docente y de su capacidad intuitiva e improvisadora para organizar la clase, no existe una capacidad explícita de orientar objetivos y articular las rutinas desde un conocimiento previo y un claro bagaje sobre el desarrollo del lenguaje en esta etapa escolar. Sin embargo, la capacidad reflexiva de la docente en el análisis e interpretación de la práctica en la etapa diagnóstica dio paso a la planeación de la secuencia didáctica, después de un ejercicio de acercamiento de la teoría que le permitiera una mejor comprensión de su estilo desde las categorías de análisis.

Más allá de la comprensión del estilo por parte de la docente, el desafío también radica en la renovación que se pueda hacer de la misma práctica. Hay que recordar que las características del estilo de la docente que pueden incidir de manera directa sobre la práctica misma o sobre la experiencia que se dé en cada clase tienen que ver con El saber hacer y El saber comunicar de la docente. En Shulman (1987) se plantea un concepto o aspecto dentro del conocimiento pedagógico del contenido que se denomina instrucción y que responde a estos aspectos mencionados del estilo. Éste involucra aspectos de la enseñanza activa o la práctica en sí que apuntan a mejorar los procesos de interacción, trabajo grupal, formulación de preguntas, indagación y observación del desempeño durante la clase o la práctica. Asociado a la

interpretación desde las categorías de análisis corresponde a las rutinas. De ellas se dijo que en la etapa diagnóstica aparecen como un conjunto de actividades didácticas que carecen de objetivos precisos en el propósito de aprendizaje que quiere lograr la docente.

Apoyada en los planteamientos de Solé (1992) sobre las estrategias para la comprensión, la docente organiza las actividades de las sesiones desde unos objetivos explícitos orientados desde la teoría, en este sentido las rutinas cobran valor como medios específicos para lograr desarrollo de habilidades o activación de estrategias para la comprensión y la producción textual. En este sentido la docente logra definir objetivos más explícitos en el conjunto de actividades y estrategias didácticas en el desarrollo de la secuencia didáctica que se han denominado como rutinas.

Otro aspecto esencial en Shulman (1987), que también se convirtió en punto de reflexión y análisis, es la evaluación. Shulman (1987) considera dos acciones clave durante la práctica: verificar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza interactiva y evaluar el propio desempeño del docente, y su adaptación a las experiencias. Ya se ha mencionado que durante la etapa diagnóstica no se observa un proceso de evaluación claro y articulado a los objetivos de la enseñanza, la evaluación se redujo a la indagación del sentir de los estudiantes y a sus apreciaciones subjetivas de las actividades realizadas. En la etapa de intervención se evidencia en la docente la implementación de nuevas estrategias para orientar la evaluación del aprendizaje en los estudiantes caso concreto la implementación de los mapas conceptuales y los juegos de roles para observar las capacidades o habilidades en el uso del lenguaje oral y escrito. Por otro lado la actitud reflexiva de la docente se convierte en una manera directa evaluar su

práctica y arroja unas claras incidencias y toma de decisiones para la renovación de la práctica a partir del diseño y ejecución de la secuencia didáctica.

La reflexión es otro aspecto que considera Shulman (1987) consiste en revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente el desempeño del docente y el desarrollo de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias. El plan de análisis y de interpretación de los datos en esta investigación responde con rigor al propósito de comprender el estilo pedagógico y desde este nivel de comprensión decidir el destino de la práctica a través de la organización de la secuencia didáctica que estuviese a la altura en el intento de optar por un proceso de renovación de la práctica de enseñanza y aprendizaje de la comprensión y producción textual no sin antes comprender el estilo pedagógico de la docente.

Los aspectos citados en Shulman (1987) nos permite hacer una lectura más ajustada de lo que se puede evidenciar en el estilo pedagógico y en el proceso de renovación de la práctica que se fue dando en este devenir entre la etapa diagnóstica y la etapa de intervención. Hay que tener en cuenta que estos aspectos no representan una serie de etapas que justifican un proceso inductivo y ordenado que se ha implementado en la práctica, la práctica educativa como la misma vida es compleja, son muchos más los aspectos que inciden sobre ésta, lo que se ha intentado aquí es leerla, interpretarla a la luz de estos referentes o puntos de análisis que nos sede la reflexión, que otros, desde un estudio más científico y ordenado han hecho de ésta. La teoría de Shulman (1987) sirve como punto de referencia para interpretar el estilo propio que determina la manera de enseñar de la docente.



En el proceso comparativo entre la etapa diagnóstica y la etapa de intervención se constata que la actitud reflexiva de la docente investigadora, la observadora externa y los pares del grupo del proyecto de estilos pedagógicos, permitió identificar algunas de las características que definen el estilo pedagógico de la docente.

Es demasiado ambicioso pretender un cambio radical en la manera de enseñar y en el estilo que se configura alrededor de la práctica educativa que ha promovido la docente, tampoco es viable en lo que corresponde justamente a una investigación de este tipo y al objetivo que se ha trazado. El aporte de la investigación está en el desarrollo de la habilidad reflexiva de la docente sobre su propia práctica (saber reflexivo), en el antes, el durante y el después de la práctica, que hemos mencionado con mayor detalle desde los aspectos que hemos considerado de Shulman (1987), se puede constatar que si hay un proceso de renovación de la práctica y una transformación en las características del estilo pedagógico de la docente.

La experiencia como docente reflexiva le permite abrir paso a un estilo que se caracteriza por la búsqueda de un saber superior a partir de la adquisición de nuevos saberes relacionados con el conocimiento, adquisición y desarrollo del lenguaje a través de la comprensión y producción textual; el manejo de procedimientos y estrategias para la enseñanza, el desarrollo de habilidades comunicativas y el desarrollo de habilidades para la actitud reflexiva. Acompañado de la correlación que crea entre la teoría y la práctica, desarrollando procesos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de habilidades para aprender a comprender y producir textos desde la organización y fomento de actividades para el aprendizaje desde intereses constructivistas.

### **6.3.1. A propósito de la experiencia significativa de la docente investigadora en el proceso de renovación de la práctica.**

A continuación he querido registrar un pequeño sustrato de la reflexión que logro como docente investigadora en el proceso de concienciación y transformación del estilo pedagógico a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, implementada durante la etapa de intervención de la práctica educativa materia de esta investigación.

Debo señalar como primera impresión en el desarrollo de la primera sesión, las actividades preliminares que sirvieron como animación e identificación de ideas previas. Fue importante, en mi propósito de indagar lo que los estudiantes pensaban, darme cuenta que a través de actividades previamente pensadas y organizadas si es posible lograr que los niños y niñas se vinculen mejor a las dinámicas de la clase. Antes eso no sucedía en mi práctica, todo estaba mediado por el control del silencio, la poca participación de los niños y las niñas y la insistencia en un silencio para que ellos lograran entender lo que yo pretendía explicar.

En la segunda sesión me llama poderosamente la atención la manera como transformé el uso de ayudas didácticas, fue importante reconocer que el aprendizaje de mis estudiantes depende también de mi capacidad de utilizar los recursos de la mejor manera y de organizar cada actividad con un propósito claro. En el pasado muchas de las actividades que realizaba eran fruto de la improvisación y de la recordación inmediata de aquellas mismas actividades que ya me había acostumbrado a repetir en otras clases. También fue sorprendente ver la reacción de los niños y niñas frente a las actividades propuestas, mejoró notablemente la participación y el aula se convirtió para mí en un laboratorio donde pude observar con más atención las particularidades

de cada estudiante en su proceso de desarrollo de habilidades comunicativas. En el pasado ese ejercicio de reflexión y análisis sobre lo que mis estudiantes decían, escribían, analizaban, comentaban no existía y simplemente no existía porque en el fondo no era plenamente consciente de lo que pretendía lograr con cada actividad que realizaba.

La tercera sesión fue un aprendizaje total frente a la manera de leer un texto, gracias a mi ampliación del conocimiento disciplinar en lo que corresponde al desarrollo de procesos de comprensión y producción textual pude comprender que acercar a los niños a un libro, no solo implica llevarlos a la comprensión de la historia que en él se cuenta. Poder acercar a los niños y niñas a una experiencia más viva y consciente con el libro: su forma, su estilo, su autor, el contexto en el que fue escrito, su ilustración, sus personajes entre otros aspectos, fue altamente positivo y gratificante para mi manera de enseñar, sobre todo cuando pude constatar que orientar el proceso de comprensión desde esta perspectiva aumentó el interés y la participación de los niños en la lectura y la indagación del texto.

En la cuarta sesión el trabajo con otro medio de comunicación como es la imagen fue una experiencia también novedosa, me sorprendió constatar la capacidad de comprensión que desarrollan los niños de la realidad a través de la imagen. Contrastar el texto con las imágenes me permitió entender que hay otras alternativas altamente atractivas para los estudiantes que facilitan los procesos de comprensión y sirven para llegar a un nivel más detallado del análisis de los textos.

En la quinta sesión me llamó la atención la comprensión inferencial que se puede lograr en los niños y las niñas al tener que forzarlos a interpretar otros aspectos que se salen en ocasiones del contexto de la historia, en este caso fue la identificación del narrador y sus características y los tiempos que suceden en la historia y en el momento de contar la historia, el audiolibro es otra herramienta didáctica con la que me pude familiarizar en esta sesión y los ejercicios de identificación y comprensión que logré orientar alrededor de la narración del cuento considero que fueron fruto también de los avances logrados en la reflexión de la misma práctica.

En la sexta sesión la experiencia significativa la valoro en el intento de mejorar la evaluación del proceso, las actividades que allí orienté respondían con mayor claridad al desarrollo de habilidades que los estudiantes habían logrado durante todo el desarrollo de la unidad, a través de la producción textual. Al contrario de las experiencias pasadas, este proceso evaluativo fue más sistemático y coherente con los contenidos desarrollados y con las actividades planeadas, se usó como recurso didáctico una rejilla que fue diseñada a la luz de los objetivos planteados en la secuencia didáctica. Fue significativo ver como se dio el cierre del proceso de una manera ordenada, situación que en el pasado no sucedía, generalmente las clases se desarrollaban sin unas orientaciones claras, esto mostraba que había saltos incomprensibles entre una clase y otra; una actividad y otra. Ante la ausencia de reflexión de la práctica y siguiendo mi sentido común y mi manera rutinaria de desarrollar las clases no había uso del tiempo consciente para desarrollar una práctica educativa más ordenada y más adecuada a los intereses y necesidades de los estudiantes en el desarrollo y adquisición del lenguaje.

Después de todo este proceso, puedo decir con certeza que si hubo cambio, si hubo renovación de la práctica, pero lo más importante si hubo evolución de mi ser y mi hacer como docente, la experiencia de investigación logró sacarme del estado inmóvil en el que muchas veces caemos en nuestra labor educativa, desarrollar habilidades para El saber reflexivo, no solo permitió concienciar mi propia manera de enseñar sino analizar con más rectitud la realidad y las necesidades de mis estudiantes, hoy puedo decir que las clases y las sesiones académicas a partir de la reflexión y la acción si son distintas.

A continuación se resume este proceso desde el siguiente esquema.

*Gráfica 5. Proceso de renovación de la práctica educativa*



## 7. Conclusiones

Llegando al final de esta investigación se retoma la pregunta ¿Cómo renovar la práctica educativa de la docente de grado transición de la Institución Educativa Juan XXIII de la ciudad de Pereira a través de la comprensión del estilo pedagógico en el proceso de comprensión y producción textual? Podemos entonces concluir:

El método elegido permitió comprender que la práctica educativa no se sitúa exclusivamente en el desarrollo de cada clase sino que hay un antes y después importante de abordar cuando se trata de renovar la práctica educativa. La investigación acción se convirtió en el ejercicio más oportuno, ya que dentro de la variedad de posibilidades involucra la reflexión antes de la acción, en la acción y posterior a la acción.

La información de las dos etapas adquirida, analizada e interpretada permitió entrar en un amplio proceso de reflexión apoyados en las fuentes teóricas que orientan el significado y el sentido, y a la vez permitieron el desarrollo de un saber metadisciplinar desde el cual se da el salto de la reflexión de la práctica sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje desde la comprensión y producción textual, superando en parte el sentido común, la improvisación y la intuición desde donde la docente orientaba inicialmente la práctica.

La actitud reflexiva de la docente junto con la docente observadora externa favoreció la integración de saberes, capacidad pedagógica de la docente, que se ha denominado saber superior y que determinó la comprensión y la concienciación del estilo, a la vez inspiró y motivó

las estrategias didácticas y la toma de decisiones frente a la planeación de una nueva práctica desde la secuencia didáctica.

La renovación de la práctica no se da como un fin en sí mismo, no se trató de un simple intento de innovación de actividades y de estrategias para satisfacer los intereses de los estudiantes, el proceso de renovación de la práctica implicó diversos aspectos: actitud reflexiva de la docente investigadora para ampliar su conocimiento disciplinar relacionado con el lenguaje y la comprensión y producción textual, mejorar su manera de planear, tomar decisiones frente a las actividades a realizar, conocer y usar nuevos recursos, motivar e involucrar a los estudiantes, establecer criterios para el aprendizaje, determinar un método para la enseñanza, y mejorar la evaluación y la interactividad.

La delimitación de las categorías: saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser fueron determinantes para orientar en detalle el proceso de interpretación de la información para comprender el estilo pedagógico, estas categorías han sido abordadas en otras investigaciones de la práctica educativa y de la caracterización de los estilos pedagógicos y hacen parte del sustrato teórico de algunas comunidades académicas dedicadas a la investigación educativa. Sumado a esto la reflexión continua y el diálogo permanente entre la docente investigadora, los integrantes de la línea de investigación y la observadora externa permitieron ampliar las miradas, y poder validar las características del estilo en las etapas de la investigación.

De esta manera el proceso de investigación evidencia una evolución del estilo y una renovación de la práctica que desde lo teórico corresponde a una ampliación e integración de



saberes en la docente, ya no solamente en lo que corresponde al conocimiento de la disciplina del lenguaje, la comprensión y producción textual sino a otros aspectos que se han definido como saber superior y que en la teoría se acerca a lo que Shulman (2005) ha caracterizado como el conocimiento pedagógico del contenido.

El contenido de esta investigación logra un vínculo teórico entre el conocimiento del lenguaje relacionado explícitamente con el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción textual en los niños y niñas de educación preescolar y la incidencia del estilo pedagógico en lo que corresponde a la proposición de alternativas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se convierte en un referente teórico para futuras investigaciones que pretendan incursionar en problemas relacionados con la enseñanza del lenguaje a partir de procesos de comprensión y producción textual en preescolar.

Finalmente se define la práctica educativa como una experiencia compleja objeto de observación e interpretación por parte de la docente investigadora y la docente observadora externa donde se develó el interés que jalonó la investigación en el proceso de promover una renovación: el pensamiento común y la actitud improvisadora e intuitiva de la docente a la hora de decidir y orientar las actividades y estrategias en el desarrollo del lenguaje en los estudiantes de educación preescolar.

## **8. Impacto de la investigación**

Permitió el desarrollo de la actitud reflexiva de la docente sobre su propia práctica, favoreció la ampliación del conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje, la comprensión y producción textual y la relación con otros saberes, a la vez despertó mayor interés por generar procesos innovadores que apunten al desarrollo de habilidades para la comprensión y producción textual en niños y niñas de educación preescolar desde experiencias de aprendizaje más significativas.

Los hallazgos permitieron socializar la experiencia con los docentes de grado preescolar de la institución educativa donde se realizó la investigación. La experiencia de investigación permitió dar un cambio en su actividad diaria de clase y en la planeación a través de secuencias didácticas.

A nivel institucional permitió dar un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de lenguaje y de los procesos de comprensión y producción textual de los grados preescolar y primero de la institución educativa ya que la docente investigadora capacitó y orientó a sus pares académicas.

## **9. Sugerencias**

El tema de la reflexión de la propia práctica para renovar la enseñanza relacionada con el desarrollo del lenguaje a partir de la comprensión y producción textual sigue abierto para unas futuras investigaciones, esta investigación se limitó a indagar por el estilo pedagógico tomando como punto de referencia la práctica orientada por una docente. Dentro de este margen de la reflexión de la propia práctica sería importantísimo ahondar en las características de la docente sobre el propio desarrollo de habilidades cognitivas en la capacidad de comprender y producir textos, aspecto que por cuestión de tiempo y por delimitación del problema de la investigación no se abordó.

Queda, entonces, abierta la exploración de otras características del estilo pedagógico que responden al plano de lo cognitivo y que sin lugar a dudas es posible indagar.

## 10. Referencia bibliográfica

Alonso, A. M. Q. (2003). Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).

Alzate P, M. V., Arbeláez G, M. C., Gómez M, M. Á., Romero L, F., & Gallón B, H. (2005). El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas. Pereira-Risaralda: Papiro.

Begle, E. (1972). Teacher knowledge and pupil achievement in algebra. (Tech. Rep. No. 9). Stanford, CA: Stanford University, School Mathematics Study Group.

Birrueta Covarrubias, C. M. (Febrero de 2006). Los estilos de enseñanza en formación cívica y ética en la educación secundaria: escuela secundaria general n° 5. Los estilos de enseñanza en ‘formación cívica y ética’ en la educación secundaria. Xalapa, Veracruz, México: Universidad veracruzana.

Braslavsky, C. (1993). Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. Filmus, Daniel (comp.)¿Para qué sirve la escuela?

Brockbank, A., & McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata.

Cabrera A, J. S. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653, 10.

Callejas, M. M. y Corredor, M. V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*. UIS, 3, 1, p. 61-96

Callejas, M., & Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista docencia universitaria*, 3(1).

Calsamiglia, H. (1991): "El estudio del discurso oral". *Signos*, 2, 38-48.

Camps, Anna, (1995). "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.o 5,. Barcelona: Graó

Camps, Anna, (1997) *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. En revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600

Cano, F., & Finocchio, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, 10.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Teoría Crítica de la enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Cely, C. P. M. (2011). Visión de los estilos pedagógicos del docente en educación a distancia. Cuadernos de psicopedagogía, (pp.7).

Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires : Aique grupo S.A.

Claderhead, J., & Miller, E. (1985.). The integration of subject matter knowledge in student teachers' classroom practice.

Coll, C. S. (1999). Psicología de la Educación. Editorial UOC.

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación II: Un marco de referencia psicológico para la educación escolar, la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Madrid: Alianza editorial.

Coll, C., & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 85-127.

Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana, Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni. (1999.). El constructivismo en el aula. Barcelona,, España: Graó.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., & Miras, M. (2002). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Cuevas, J., Gordillo, L., & Martí, M. (1985). Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico.

De Barros, G. O., Quiñones, C. V., Calderón, E. P., & Latorre, D. L. (2009). Estilos pedagógicos del profesor universitario en la costa caribe1. Universidad Sergio Arboleda, pp. 415.

De León, I. J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. Revista de Investigación N° 57., 29.

Delors, J. (1998). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid.

De Ovalles, J. F. (2003). La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto. Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. O de Investigación y Postgrado.

Delgado, M. A. ((1991)). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Granada: Universidad de Granada.

De los ambientes, d. a. d., & Párvulos, I. (2007). 1. Factores predictivos y asociados a la calidad en Educación Parvularia. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e).

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). The study of teaching. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. . Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata.

Ferreiro, E. Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

Ferreiro, E. (1998). Alfabetización: teoría y práctica. Siglo XXI.



Furio, C. y. (1989). La didáctica de las ciencias en la formación inicial del profesorado: una orientación y un programa teóricamente fundamentados. *Enseñanzas de las ciencias* 7, 257-265.

Furio, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanzas de las ciencias*, 188-199.

Gaspar, M., & Archanco, P. (2006). Lenguaje y lectura desde la escuela. Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, 9. Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica.

Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Handbook of reading research*, 3, 195-207.

Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica.

González Peiteado, M. (7 de marzo de 2010). Estilos de enseñanza: un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Educación y futuro digital*, 11.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 9 (2), 1-25.

Hewson, P. (1999). Educating Prospective Teachers of Biology: Findings, Limitations. *Science Education*, 83 (3), 373-384.

Hiebert, E. H., & Raphael, T. E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice.

Isabel Solé, Ana Teberosky Coronado, La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización una perspectiva psicológica Desarrollo psicológico y educación / César Coll (comp.), Álvaro Marchesi Ullastres (comp.), Jesús Palacios (comp.), Vol. 2, 1990 (Psicología de la educación escolar), ISBN 84-206-8685-9 , págs. 461-486

Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos: propuesta de una problemática didáctica integrada. In *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-98). Editorial Laboratorio Educativo.

Jolibert, J., Sraïki, C., Blanchard, M., Coué, I., & Crépon, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. *Manantial*.

Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, 29-49.

Jordi M, M., M, <sup>a</sup>. J., & Díaz, D. (2009). La influencia de George Herbert Mead en las bases teóricas del paradigma constructivista. *Revista de historia de la psicología*, 8.

L. S. Vygotsky, (1993). "Pensamiento y lenguaje. Madrid: Obras escogidas, vol. II,.

Latorre, A. D., & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: 315 págs.: Ediciones Experiencia, S.L.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

Lejter, J. C. (1990). Instrucción y aprendizaje significativo. Caracas: Ediciones UPEL.

Macchiarola, V. 2. (9 de Mayo de 2008). unrc.edu.ar. Recuperado el 25 de abril de 2012, de unrc.edu.ar: [www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf)

Mello Gomide Foina, L. D. (2009). La formación del profesor alfabetizador: desde los nudos de la contradicción a la calidad posible.

MEN. (7 de Junio de 1998). Preescolar. Lineamientos Pedagógicos. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá, D.C, Colombia: Ministerio de educación nacional.

Morales Oyola, D. E. ((2011). Desarrollo de una propuesta didáctica para el aprendizaje del filosofar con estudiantes de educación media. Pereira, Colombia.

Murillo Torrecilla, F. J. (2010-2011). Métodos de investigación en Educación Especial.

Nemirovsky, M. E. (2001). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós.

Palacios, J. (2006). La educación en el siglo XX. Laboratorio educativo.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.

Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & R., M. d. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias, 155-177.

Porlán, R., & Rivero, A. (1998). El conocimiento de lo profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Diada.

Porlán, R., & Martín del Pozo, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. Investigación en la enseñanza de la ciencia V7 (3), 271-281.

Pozo, J. I. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid, España: Morata.

Qué sirve la escuela.

Rendón Uribe, M. A. (2011). Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Unipluriversidad*, 10(2).

Restrepo, G. B. (2003). Una variante pedagógica de la investigación-acción. *OEI Revista Iberoamericana de educación*, 1-9.

Rodríguez, L. D. V. (2008). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas.

Salazar, J. E., & Vargas, M. L. S. (2009). Los estilos pedagógicos de los docentes de la carrera de pedagogía. Una interpretación pedagógica-didáctica. Universidad Sergio Arboleda, pp. 71.

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill Interamericana de España, 70.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Schwab, J. (1978). Education and the structure of the disciplines. *Science, currículum and liberal education*, 229-272.

Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza. *Harvard Educational Review*, 57(1).

Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma.  
*Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113.

Solé, I. (1993) “Lectura y estrategias de aprendizaje”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura* (Vol. 137). Graó.

Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., & Corredor, M. (2003). De los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. *Civilizar* 5, 9.

Suárez, C., Burgos, E., Molina, I., Corredor, M., Díaz, D., & Rueda, A. M. (2003). Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. *Civilizar*, 5, 181-191.

Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y aprendizaje*, 46, pp. 17-35.

Valls, E. (1993). *Procedimientos :aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Horsori.

Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Grao.

## Anexo 1

Titulo: Secuencia didáctica para la comprensión y producción de textos narrativos

### Justificación

Es pertinente contextualizarnos desde dos autores que proponen una definición de secuencia didáctica, el cual nos permite comprender por qué es importante implementar una secuencia didáctica para observar, y reflexionar la practica pedagógica de la docente en la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Para Camps (1995, pp. 3), la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción y comprensión de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la premisa que texto y contexto son inseparables.



3. Se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los estudiantes. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales que se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los estudiantes llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, Tiene lugar a actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, el objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La fase de *producción* es aquella en que los estudiantes escriben, la comprensión del texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración.

Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el docente, es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

La *evaluación* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas.

4. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre estudiantes y con el docente es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

Así mismo Para Pérez Abril y Roa Casas. (2010) la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. Como se observa, las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales.

Una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación.

### **Los componentes del lenguaje en el primer ciclo**

El lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente. Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el preescolar tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo. De manera que, abordar el lenguaje oral en el preescolar se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales.

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a

un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta.

Así, descubre las dinámicas de la participación y se dispone a reconocer y a respetar al otro. En esa medida, las interacciones que ocurren en el aula de clases en los primeros años son determinantes, pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales. Pérez, (2005)

Es por ello entonces que trabajar para que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, entre otros) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela.

### **Lenguaje escrito**

Concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales es reconocer que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación.

Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación, en los inicios de la exploración de la escritura por parte de los niños. Ellos luego de reconocer las diferencias entre el dibujo y la grafía como formas de representar, comienzan a elaborar sucesivas explicaciones sobre el funcionamiento del sistema escrito, que

pasan por formularse hipótesis en las que se evidencia que van comprendiendo que al escribir se usan signos abstractos, arbitrarios (en el sentido que no representan el objeto nombrado), entonces usan letras, números, figuras geométricas y trazos que se asemejan a las grafías convencionales. En esta hipótesis, han construido un principio fundamental de cualquier sistema de escritura: la arbitrariedad, que significa que los signos que usamos al escribir no representan a los objetos o realidades que nombramos.

Más adelante se formularán otro tipo de reflexiones e hipótesis que evidencian que se han construido otro principio fundamental de nuestro sistema escrito: ya no dispondrán las grafías indistintamente en la superficie de la hoja, sino que las ubican una al lado de la otra (no una debajo de la otra). Habrán comprendido que en nuestra lengua se escribe así: una al lado de la otra, no importa, por ahora, de qué tipo de signos se trate; están construyendo ese principio clave de nuestro sistema: la linealidad. (Teberosky, 1979).

Es importante señalar que la prioridad en el preescolar, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos. Y descubrirse productor de ideas, de textos, no implica el dominio del sistema de escritura. Concebir la escritura como producción de ideas, y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción del texto no es del “escriba”, sino suya.

La enseñanza de la lectura y la escritura no puede reducirse a la comprensión de las reglas que rigen el sistema escrito, pues no se estaría permitiendo que los niños ingresaran a la cultura escrita desde el comienzo de la escolaridad. Se hace necesario que se formen niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo. Por esa razón se insiste en que la unidad de trabajo sobre el lenguaje, desde el grado preescolar y a lo largo de la escolaridad, son las prácticas sociales de escritura y lectura, lo cual no quiere decir que el dominio del sistema escrito se excluya, sino que su enseñanza aparece en función de situaciones comunicativas concretas de lectura y escritura. Pérez,( 2005).

### **Teoría de la secuencia didáctica.**

En la secuencia didáctica se planteó una serie de actividades que en este apartado pretendemos sustentar teóricamente desde el texto de *Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas*, quienes documentan experiencias de diversos docentes en el texto *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*.

### **Leer en los primeros grados**

Al igual que para el caso del lenguaje oral y escrito, la lectura se toma como una práctica social y cultural. Al respecto, los propósitos centrales del preescolar se orientan a que los niños se descubran lectores y que participen efectivamente en diverso tipo de prácticas en las cuales irán construyendo la convencionalidad de la lectura. Se trata, pues de generar condiciones para

ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura. Por lo anterior, habrá que explorar diferentes tipos de prácticas (lecturas públicas, privadas, en voz alta, silenciosas, compartidas, comentadas, entre otros), aproximarse a diversidad de libros, de textos en distintos soportes (físicos y digitales), abordar distintos temas, en atención al horizonte de intereses y expectativas de los niños. Igualmente se deberán abrir situaciones en las que al leer, se reflexione sobre las características del lenguaje escrito, pues esto apoya el proceso de comprensión de la escritura convencional.

Al leer en clase, además de adelantar la práctica de lectura como tal, se podrá reflexionar sobre el proceso de producción de un libro, señalar quién es el autor del texto, quién es el ilustrador, por qué unos textos tienen autor y otros no, si hay ilustraciones, esquemas o fotografías y se reflexionará sobre las funciones de esos elementos. Es decir, planteamos que la lectura debe tomarse en ese sentido amplio, como práctica, y trabajar los diferentes elementos que la constituyen.

### **Prácticas pensadas según las modalidades de lectura**

#### *Lectura en voz alta por parte de la docente o de un lector invitado*

Esta modalidad cuenta con muchas ventajas para el trabajo en el aula, en la medida en que permite que el niño ingrese al mundo de los libros, de los textos, antes de leer convencionalmente.

Generalmente los niños que cuentan con este tipo de prácticas de lectura van construyendo la convencionalidad, por supuesto con la orientación y las reflexiones colectivas que se realizan en la clase, guiadas por la docente. Se requiere elegir el texto que se va leer, en atención a los intereses y expectativas de los niños, también se puede conversar y argumentar para elegir el texto que los niños quieren que se lea. Igualmente, es necesario disponer de un espacio adecuado y preparar muy bien la lectura: leer previamente el texto para preparar el tipo de intervenciones, de comentarios o de preguntas que hará la docente.

Al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera. Esos elementos son fundamentales, además de los aspectos formales como leer en buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras para que los niños sigan la lectura, tener un control visual del grupo, asumir una postura corporal adecuada, entre otros. Hay docentes que prefieren que los niños se sienten en un semicírculo, en cojines o en un tapete, y la docente se sienta en una silla, de tal modo que si el libro cuenta con imágenes, estas se puedan mostrar al grupo. En otros casos, por ejemplo cuando se leen libros álbum, es posible proyectar las páginas escaneadas para que los niños sigan la secuencia de imágenes.

Esta forma de trabajo, en que se proyectan las páginas, también posibilita generar reflexiones sobre el lenguaje escrito, pues los niños simultáneamente ven las imágenes, el texto y escuchan la voz de quien lee.



Antes de leer, se pueden realizar reflexiones sobre el autor, el ilustrador, la editorial, entre otrosétera, que son elementos importantes de la cultura escrita. Igualmente Actividades de anticipación sobre el contenido a través de preguntas o de la observación de la carátula del libro. También se pueden hacer preguntas sobre el título, o pedir a los niños que imaginen de qué tratará la historia o cómo terminará. Durante la lectura, se pueden hacer comentarios, glosas y reflexiones sobre algún personaje, sobre una palabra, o sobre una situación. Los niños pueden opinar, discutir, construir sus puntos de vista sobre lo que van leyendo. Después de la lectura, se pueden hacer dibujos, textos, abrir debates.

### **Plano de la narración**

Desde los aportes de la narratología autores como Genette (1998) y más de fondo, Greimas y Courtés<sup>8</sup> (1982, citados por Cortés y Bautista, 1999), han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato.

En lo referido al *plano de la narración*, como su nombre lo indica, el énfasis está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas (contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes). Por lo general, el narrador está por fuera de la historia, (omnisciente), sin embargo es muy común en la literatura infantil observar que el personaje protagonista de los cuentos es el mismo que narra. En este plano, también, se encuentra presente el tiempo de la narración, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro).

En relación con el *plano de la historia*, encontramos todo lo concerniente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional.

### **Lectura de imágenes**

Es muy común encontrar que los textos infantiles estén acompañados por ilustraciones o se diagramen de tal manera que sean llamativos para los pequeños. De acuerdo con el propósito y al formato de los textos, las imágenes que se utilicen tendrán distintas intenciones. En algunos casos sirven para decorar lo que ya está escrito (criterio estético, y en otros, se utilizan para ampliar o complementar la historia escrita, incluso para proponer una distinta, o paralela (criterio de sentido. Este último criterio, exige nuevas formas de interpretación de las imágenes, puesto que requiere un detenerse y observar atentamente lo que significa.

Colomer (2005) reconoce que los libros álbum ayudan en la interpretación a los niños que inician su proceso de adquisición del código escrito. Veamos esto con más detalle.

Anteriormente, se pensaba que los niños primero debían conocer las letras para poder ser lectores, por eso los cuentos se les leían, pues no considerábamos que ellos fueran capaces de otorgar significado al texto; ahora reconocemos que los pequeños construyen sentido así no sepan aún las letras.

A continuación se plantea la secuencia didáctica que se desarrolló en el grado transición C de la institución Educativa Juan XXIII a la luz del referente teórico que se ha expuesto. La secuencia didáctica se desarrolló en 6 sesiones, esta se llevó a cabo en el grado OC de la

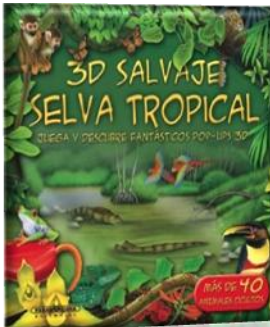
institución educativa Juan XXIII con niños y niñas de 5 y 6 años, la secuencia parte del proyecto pedagógico de aula conociendo los animales y se desarrolló en el cuarto periodo del año lectivo 2012 dentro del proyecto se desarrollan temáticas como los animales salvajes, los animales de la granja, los animales aéreos, los animales acuáticos, cuando se realiza la indagación de conocimientos previos de los estudiantes sobre los animales cada uno dibuja los animales conoce y al escribir dicha clasificación en el tablero surgen muchas preguntas algunas de ellas: ¿profe cómo será tener un tigre en la casa? ¿Profe cómo será vivir en la selva? ¿Profe que rico saber cómo nacen los animales en la selva quién los ayuda? Además realizan preguntas como ¿profe tú conoces un león? y se despliega una conversación acerca de los animales de la selva y la selva, es entonces cuando se plantea la secuencia acerca de los animales salvajes.

El tema de los animales salvajes más que un fin en sí mismo es un medio para desarrollar procesos de lectura y escritura, por lo tanto el conocimiento que se adquiriera al desarrollar el tema es muy importante pero más importante en este caso es el conocimiento específico sobre la lengua en particular sobre los procesos de comprensión oral y producción escrita, porque la especificidad de los saberes no puede desaparecer es decir no podríamos entrar a comprender procesos de lectura y escritura sin un contexto real social donde los niños puedan darle un uso social al lenguaje.

Así la secuencia didáctica tiene como fin que los estudiantes desarrollen procesos de comprensión y producción escrita de un texto narrativo, además en el grado 0c el trabajo en la dimensión comunicativa no se enmarca solo desde la codificación y decodificación sino por el contrario como un proceso social y comunicativo.

En palabras de Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1999); Hurtado (1998). Considerar la escritura en la educación infantil como un proceso simple, determinado por la motricidad y no por el lenguaje y el pensamiento, hizo que se perdiera con la infancia, una gran posibilidad didáctica para desarrollar el pensamiento, la creatividad y sobre todo, la capacidad de argumentar. Es lo que se pretende con la secuencia dejar de lado esta concepción de lenguaje.

<b>Sesión 1</b>  <b>Miércoles 17 de Octubre de 2012</b>  <b>Presentación del texto La Selva Tropical</b>	
<b>Objetivo:</b>	Que los niños y niñas formulen hipótesis acerca de la selva y se confronten a través de la observación del texto con sus compañeros y la docente.
<b>Actividad 1:</b>	Recordamos lo realizado en la clase anterior SOBRE La selva y los animales SALVAJES.
<b>Motivación</b>  <b>Actividad 2:</b>	Iniciamos con la canción.  <b>SAMMY EL HELADERO</b>  Sammy el heladero  Es un pingüino feliz y gordito  Vive en su patria de hielo  Vendiendo helado y empujando su carrito  <p style="text-align: right;">Los helados que Sammy vende</p> <p style="text-align: right;">Los hace con agua y con risa.</p>

	<p>A veces le pone leche, nueces molidas y un poco de pizca</p> <p>Sammy un día partió al África Empujando su carrito Los animales salvajes comieron helado y quedaron fresquitos</p> <p>Para el león helado de limón Para el tigre feroz helado con arroz Para el elefante un helado gigante Para toda la familia un helado de vainilla</p>
<p><b>Indagar conocimientos previos.</b></p> <p><b>Actividad 3:</b></p> <p><b>Presentación del texto,</b></p>	<p>Se presentará a los niños y niñas un texto acerca de la selva, para que identifiquen las características de la selva, sus partes y algunos animales que allí viven, para lo cual leeremos el texto:</p> <p><b>«3D SALVAJE: SELVA TROPICAL</b></p>  <p>❖ Formulación de hipótesis acerca del texto para confrontarlos a través de la lectura del texto, con sus compañeros.</p>

- ❖ Antes de iniciar la lectura
- ❖ Activar conocimientos previos
- ❖ Elaborar predicciones
- ❖ Formular hipótesis

**Antes de la lectura:** se hará **anticipación** acerca de lo que tratará el libro:

Inicialmente se muestra la caratula del texto y se pregunta a los niños y niñas

¿De qué tratará este libro? (se escriben algunas respuestas en el tablero)

¿Quién lo habrá escrito?, (se relaciona el nombre del autor con alguno de los niños)

¿Para quién lo habrá escrito?

¿Qué será una selva tropical?, (se escriben las respuestas de los estudiantes)

¿Quiénes viven en la selva?

Las hipótesis de los niños y niñas se escribirán en un cartel que estará pegado en el tablero para confrontar las respuestas después de leer el texto.

<b>Evaluación formativa</b>  <b>Actividad 4:</b>  <b>Primera lectura</b>	<p>Durante la lectura del texto se irán haciendo preguntas inferenciales y valorativas que permitan confirmar que los niños van comprendiendo lo que se lee.</p> <p>Por último se confrontaran las respuestas de los niños y niñas que dijeron anteriormente con lo que descubrieron en el texto.</p>
<b>Regulación.</b>  <b>Actividad 5: dibujo colectivo</b>	<p><b>Objetivo:</b> evidenciar la comprensión del texto a partir de la creación de un dibujo colectivo.</p> <p>La docente formara 4 grupos de 6 estudiantes y les indicara que deben realizar.</p> <p>Las ordenes se darán para los cuatro subgrupos los tiempos serán iguales es entonces cuando un integrante de cada grupo debe pasar y dibujar algo de la historia, un animal, un lugar de la selva, luego pasara otro estudiante pero no debe dibujar lo mismo del compañero anterior sino algo diferente y así hasta pasar los 6</p> <p>Cuando se termine cada grupo mostrara a los otros u creación y explicaran su dibujo al resto del grupo.</p>

## Sesión 2

**Jueves 25 de Octubre de 2012**

**Partes de la selva y animales que allí viven con el texto**

<b>Objetivo</b>	Que los niños y niñas Identifiquen las partes de la selva y algunos animales que en ellas habitan.
<b>Motivación</b>	<p><b>La canción el elefante trompita</b></p> <p>el elefante del circo</p> <p>mueve Sus patas así (movimiento con los Pies)</p> <p>es muy grande y muy pesado (expresión con las manos)</p> <p>y no se parece a ti (señalar un amigo)</p> <p>si le das un manicito</p> <p>su gran trompa moverá (hacer expresión con la mano)</p> <p>y luego con sus orejas muchas gracias le dará</p> <p>Gracias.</p>
<b>Contextualización.</b>	Se iniciara la clase recordando lo trabajado en la clase anterior además se mostrara el video de la clase para que los niños y niñas observen su comportamiento y desempeño en la clase auto reflexionen y así se dé inicio a la sesión dos de la secuencia.
<b>Actividad 1: conocer</b>  <b>Las partes de la selva</b>	Se proyectara en el video vean las partes de la selva inicialmente el suelo y se hablara de este, luego cada uno de los animales que allí habitan, luego el dosel y los animales y por último la capa emergente y los animales que allí viven; se mostrara un video para que los niños a través de las imágenes y el sonido también reconozcan la selva tropical y lo familiaricen con el texto.
<b>Actividad 2:</b>  <b>Indagación de</b>	<p><b>Preguntas Orientadoras:</b> ¿Qué características tiene cada parte?</p> <p>¿Qué animales viven allí? ¿Qué diferencias encuentras en cada</p>



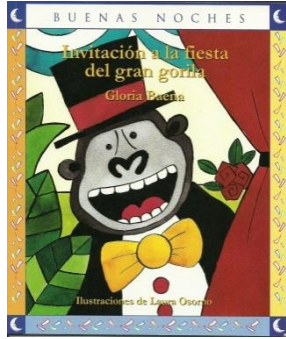
<b>saberes previos.</b>	parte? ¿Qué semejanzas hay entre los animales? ¿Qué relación habrá? ¿Por qué es así? ¿A qué se refiere cuándo? ¿Qué crees que pasaría a los animales si se destruyera la selva?
<b>Actividad 3: segunda lectura</b>	La docente hará la lectura y durante esta irá realizando preguntas inferenciales y valorativas del texto para evidenciar el nivel de comprensión de los niño y niñas y además para proporcionar nuevos elementos que permita a los estudiantes una mayor comprensión del texto.
<b>Regulación</b>  <b>Actividad 4:</b>  <b>Dado de colores.</b>	Descripción de la actividad  Cada niño tendrá en su mano una tarjeta de un color diferente con la imagen de un animal que vive en cualquiera de las partes de la selva tropical de una parte de la selva y con un animal de la historia anteriormente narrada, un niño pasara al frente y tirara el dado y el color que caiga entonces saldrá el niño que tenga el color respectivo del dado y ubicara el animal en el lugar correspondiente.
<b>Actividad 5:</b>  <b>Evaluación</b>	Posteriormente, de realizar la segunda lectura del texto se entregará a cada niño el siguiente mapa conceptual, el cual se debe completar.

	<div data-bbox="532 191 1339 661"> <pre> graph TD     A[LA SELVA TROPICAL] --&gt; B[Partes de la Selva]     B --&gt; C[El Suelo]     B --&gt; D[El Dosel]     B --&gt; E[La Capa Emergente]     C --&gt; F[ ]     D --&gt; G[ ]     E --&gt; H[ ]           </pre> </div> <p data-bbox="505 772 1305 1024">Los estudiantes escribirán las partes de la selva en cada cuadro (respetando el nivel alfabético en que se encuentre cada estudiante), la docente transcribirá, las respuestas de los estudiantes, luego deberán dibujar sus respuestas.</p>
--	---

### Sesión 3

En el desarrollo de las sesiones 1 y 2 de la secuencia de trabajo el lugar o hábitat de algunos animales salvajes tema sobre el cual los niños querían profundizar ya que algunos tenían pocos conocimientos sobre la existencia de diversas selvas, para ello entonces se pensó y trabajo con la selva tropical.

A partir de la tercera sesión se pretende trabajar con algunos de los animales salvajes que los niños y niñas manifiestan tener más gusto, por ello a partir de esta sesión se trabajara con un cuento de la colección buenas noches que contiene algunos de los animales salvajes que los niños más reconocen.

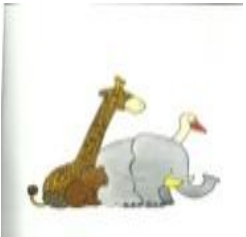


<p><b>Sesión 3</b></p> <p><b>Martes 6 de Noviembre de 2012</b></p> <p><b>Presentación del texto</b></p> <p><b>“Invitación a la fiesta del gran gorila”</b></p> <p><b>Gloria Baena</b></p>		
<b>Objetivo:</b>	Permitir que los niños y niñas formulen hipótesis y confronten a través de la lectura del texto.	
<b>Contextualización:</b>	Se establece un dialogo con los niños y niñas para recordar y explorar los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores.	
<b>Motivación:</b>	<p><b>Canción la selva de memo</b></p> <p>Daremos un inicio con una canción que tiene los personajes del cuento, los animales salvajes. Para incentivar los niños y niñas al tema.</p>	
<b>Actividad 1</b>	<p><b>Proyección del video.</b></p> <p>El objetivo de mostrar a los niños y niñas el video es contextualizar a los niños con el hábitat de los animales salvajes y las diferencias de estos con los animales y espacios de la selva tropical, terminado el video se realizara igual un dialogo de comparación de los aprendizajes anteriores con lo mostrado en el video</p>	
<b>Actividad 2</b>	<p><b>Anticipación del texto la caratula</b></p> <p>Se presentara a los niños y niñas la imagen que presenta la tapa a través de la proyección de la imagen en video vean para que los estudiantes anticipen que se tratara el texto esto a través de los</p>	

	<p>siguientes interrogantes.</p> <p>¿De qué tratará este cuento?</p> <p>¿Por qué crees que se trata de eso?</p> <p>¿Por qué el gorila tiene gorro y corbatín?</p> <p>¿Para donde creen que ira el gorila con esos atuendos?</p> <p>¿Por qué creen que va el gorila para ese lugar?</p> <p>Luego se preguntara sobre el autor</p> <p>¿Quién habrá escrito este texto?</p> <p>¿Para quién se ha escrito este texto?</p> <p>¿Con que propósito se habrá escrito el texto?</p> <p>Y se mostrara la imagen de la autora para que los niños y niñas conozcan la autora.</p>
<b>Actividad 3</b>	<p><b>Indagación del título</b></p> <p>¿Cómo se llamará este cuento?</p> <p>¿Por qué crees que se llama así?</p> <p>Con ayuda de la docente se irán registrando en el tablero las respuestas de los estudiantes.</p> <p><b>3.1</b> Se entregara a cada estudiante una copia con la imagen de la caratula y se dará la siguiente consigna.</p> <p><b>“escribe el título cuento y colorea el corbatín y el sombrero del gorila.</b></p>

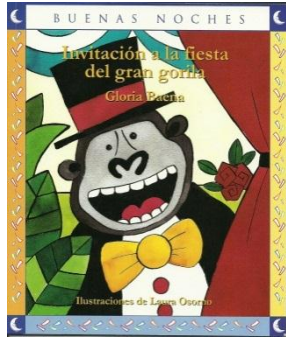
	Cada niño realiza la actividad de manera individual, y lo docente transcribirá la producción del estudiante.
<b>Regulación:</b>	Se organiza el grupo en parejas y se intercambian las caratulas donde están las producciones de cada niño y deben leer lo que el amigo escribió y luego debatir sobre el título y llegar a la construcción de un solo título. La docente transcribirá las producciones de los estudiantes.
<b>Socialización y evaluación</b>	Un integrante de cada grupo debe contar a los otros amigos el título la docente escribirá en el tablero el título que cada niño diga para luego llegar a la construcción del título del cuento, contrastando sus hipótesis.

<b>Sesión 4</b>  <b>Lunes 12 de Noviembre de 2012</b>  <b>Anticipación del texto a través de las imágenes</b>  <p style="text-align: center;"><b>“Invitación a la fiesta del gran gorila”</b></p> <b>Gloria Baena</b>	
<b>Objetivo</b>	Que los estudiantes logren dar una idea del texto solo con la observación de las imágenes y luego confronten sus opiniones con el contenido del texto.
<b>Motivación:</b>  <b>Actividad 1:</b>	Se realiza una lectura de imágenes, a través de una presentación en power point la cual funcionará como descripción y como narración, anticipando lo que presentará el texto.

<p><b>Actividad 2</b></p> <p><b>Juego de colores</b></p>	<p>Para el desarrollo de esta actividad cada imagen del texto estará codificada con un color y cada estudiante también tendrá ese color en una tarjeta entonces cuando en la presentación aparezca el color que el grupo de niños tiene puede participar y contar al resto del grupo lo que él cree que está pasando en esa parte del texto, así hasta terminar la presentación de todas las imágenes del texto.</p> <p><b>El juego de los colores para permitir la participación de todos los estudiantes porque regularmente participan los mismos.</b></p>
<p><b>Actividad 3</b></p>	<p>Después de conocer la descripción a través de las imágenes y la narración cada niño deberá completar los cuadros con las predicciones que consideren que aportan las imágenes, Cada niño tendrá el siguiente cuadro para que lo complete.</p> <p>La docente transcribe los escritos de los niños y niñas.</p> <p>Luego la docente pegara el mismo cuadro en el tablero y con ayuda de los niños la docente ira registrando en los cuadros diseñados, las predicciones que hacen los niños y niñas a partir de las imágenes.</p>

				
<b>Actividad 4</b>	<p><b>Lectura del texto</b></p> <p>La docente realizara la lectura del cuento y durante la lectura realizara las preguntas que permiten que el estudiante genere hipótesis de anticipación.</p> <p>¿A quién va invitar el gorila a la fiesta?</p> <p>¿Por qué va invitar a ellos y no a otros?</p> <p>¿Qué dirían los animales cuando los invito?</p> <p>¿Por qué esta triste el elefante y sus amigos?</p> <p>¿Los animales aceptaran la invitación?</p> <p>¿Qué pasara en la fiesta?</p> <p>¿Por qué pasara?</p> <p>¿Por qué todos están gritando?</p> <p>¿Quién ayudara a las personas de la fiesta?</p> <p>¿Cómo terminara la fiesta?</p> <p>¿Por qué de esta manera y no de otra?</p>			

<b>Actividad 5 evaluación</b>	Después de socializar todo el proceso de anticipación entonces la docente realizara con los estudiantes una confrontación de las hipótesis antes establecidas, las respuestas de las preguntas y el texto ya completamente leído. Con las nuevas respuestas que den los estudiantes.
-----------------------------------	--

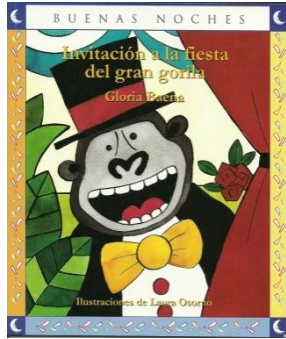
<b>Sesión 5</b>  <b>Martes 20 de Noviembre de 2012</b>  <b>Plano de la narración</b>  <b>“Texto; Invitación a la fiesta del gran gorila”</b>  <b>Gloria Baena</b>		
<b>Objetivo:</b>	Que los niños y niñas reconozcan la voz del narrador, la voz de los personajes y, el tiempo de la narración.	
<b>Contextualización:</b>	Se establece un dialogo con los niños y niñas para recordar y explorar los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores.	
<b>Motivación:</b>	<b>Escuchar audio</b>	
<b>Actividad 1</b>	<p>El audio será de las voces de los animales que están en el cuento, para que los niños y niñas se familiaricen con las voces de los animales. Terminado el audio se establecerá una conversación y juego de estos sonidos.</p> <p><b>Escuchar grabación del cuento</b></p> <p>Para dar una agradable lectura los niños y niñas escucharan la grabación previa que se hizo del cuento, luego los niños contarán a</p>	



	<p>quienes escucharon en el cuento. Para luego indagar saberes previos de los niños y niñas.</p>
<p><b>Actividad 2</b></p>	<p><b>Indagación saberes previos</b></p> <p>A través de una conversación que se genere a partir del audio previamente escuchado la docente preguntara y los niños también cuestionaran entre ellos.</p> <p>¿Quién nos cuenta la historia?</p> <p>¿El escritor es el mismo narrador?</p> <p>¿Cómo se llama quien narra la historia?</p> <p>¿Quiénes hablaron en la historia?</p> <p>¿Qué animales hablaron en la historia?</p> <p>Entre otras preguntas que surjan con los niños y niñas</p> <p>El propósito de trabajar este plano fue guiar a los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y sus funciones básicas de contarla historia y ceder la voz a los personajes.</p>
<p><b>Actividad 3</b></p> <p><b>Búsqueda de marcas textuales</b></p>	<p><b>Búsqueda de marcas textuales:</b></p> <p>Cada niño tiene el libro del cuento “la invitación a la fiesta del gran gorila” previamente fotocopiado para que sigan la lectura que la profesora realiza en voz alta. La docente indicara a los niños y niñas que sigan la lectura con el dedo y que subrayen de verde las voces de los animales y de azul la voz del narrador.</p> <p>Durante la lectura se realizaran preguntas como:</p> <p>A lo largo de la historia, ¿qué dice el elefante?, ¿qué dice la</p>

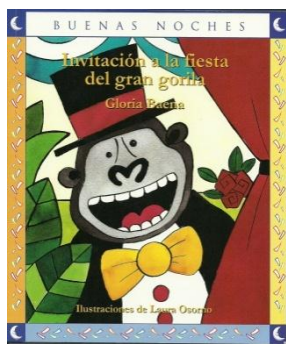
	<p>jirafa?, ¿qué dice el castor?, ¿qué dice el narrador?</p> <p>-- ¿Cuáles son las marcas o signos que muestran cuando un personaje está hablando o pensando? Se analizara grupalmente la función que cumplen los dos puntos y guiones y las comillas.</p> <p>-- ¿quién cuentan la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué? ¿Cuál es la información que nos brinda el narrador?</p> <p>-- ¿cuáles son las marcas textuales que evidencian las funciones del narrador? Se orientó a los niños para que reconocieran expresiones claves como “ él dijo”, “ella comento”, “estaba muy triste” “todos sonrieron”</p>
<b>Actividad 4</b>	<p><b>Reconocimiento del tiempo de la narración.</b></p> <p>Este análisis sirvió después para la comparación y comprensión del tiempo de la historia.</p> <p>Se le pregunta a los niños:</p> <p>¿Lo que nos cuentan aquí ya sucedió o va a suceder? ¿Cómo nos damos cuenta?</p> <p>¿La cantidad de tiempo en el que se cuenta o lee la historia es la misma en la que transcurrió?</p>
<b>Actividad 5</b> <b>Regulación y</b> <b>evaluación grupal.</b>	<p>Los niños y niñas dirán quienes contaron la historia y la docente escribirá en el tablero.</p> <p>Porque creen que él fue quien conto la historia.</p> <p>¿Quién estaba hablando el cocodrilo o la jirafa?</p>

	<p>Se establece un dialogo y debate de argumentos según las respuestas de los niños y niñas, dando su opinión según la comprensión que obtuvo del texto.</p> <p>Por último la docente complementara las respuestas de los niños y niñas según la necesidad. O reafirmara las respuestas de ellos.</p>
<b>Actividad 5</b>  <b>Coloreado libre</b>	Los niños y niñas colorean las imágenes del libro.

<b>Sesión 6</b>  <b>Jueves 28 de Noviembre de 2012</b>  <b>Plano del relato</b>  <b>“Invitación a la fiesta del gran gorila”</b>  <b>Gloria Baena</b>		
<b>Objetivo:</b>	Que los niños y niñas descubran en la historia el eje que mueve las acciones de los personajes.	
<b>Contextualización:</b>	Se hablara con los niños si recuerdan como inicia el cuento que va pasando y como termina para ubicarlos en cuanto a lo que se va trabajar en esa sesión, que sería conocer el conflicto del texto.	
<b>Motivación:</b>	La clase iniciara con un juego libre por parte de los niños y niñas, como en la sesión anterior se caracterizaron los personajes entonces cada niño tiene una máscara del personaje con el cual más le llama la atención para jugar con los personajes, pero también tratando de dar una narración del texto. así terminado el juego	
<b>Actividad 1</b>		

	pasaremos a:		
<b>Actividad 2</b>  <b>Lectura del texto</b>	<p>Lo docente realizara la lectura del cuento, para que los estudiantes identifiquen el conflicto dentro de la historia y durante la lectura se irán realizando preguntas como:</p> <p>¿Cómo estaba el elefante? Al comienzo del cuento</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué le dice el avestruz, el castor y la jirafa?</p> <p>¿Cómo se sentían ellos?</p> <p>¿Qué responde el elefante?</p> <p>¿Qué hacen?</p> <p>¿Qué decisión toman?</p> <p>¿Qué les dice el gorila?</p> <p>Y ¿Qué o quién los hace cambiar esa actitud inicial?</p> <p>¿Cómo se sintieron los animales al finalizar la historia?</p> <p>¿Qué fue lo que cambio en ellos?</p> <p>¿Por qué?</p>		
<b>Actividad 3</b>  <b>Evaluación</b>	<p>Cada niño llenara el siguiente cuadro con imágenes y texto de acuerdo al nivel de escritura que se encuentre el niño o niña, en cuenta las preguntas trabajadas durante la lectura, para conocer las acciones de los personajes. La docente transcribirá las respuestas de los niños y niñas.</p>		
	<b>Estado inicial de los personaje</b>	<b>Estado de transformación de</b>	<b>Estado final de los personajes</b>

		<b>los personajes</b>	
<b>Actividad 4</b>  <b>Regulación</b>  <b>socialización y</b>  <b>evaluación.</b>	<p>Por último el grupo se dividirá en cinco subgrupos, para que socialicen y compartan lo que cada uno realizó y luego definan cual fue el cambio de cada uno de los personajes de la historia y cuál fue la acción más significativa que los hizo cambiar o transformar.</p> <p>Por último se escogerá uno o dos líderes quienes contarán al resto del grupo lo que realizaron.</p>		

<b>Sesión 6</b>  <b>Martes 4 de Diciembre de 2012</b>  <b>Evaluación de la secuencia</b>  <b>“Invitación a la fiesta del gran gorila”</b>  <b>Gloria Baena</b>		
<b>Objetivo:</b>	Sintetizar y evidenciar la comprensión construida a lo largo de todo el trabajo realizado.	
<b>Contextualización:</b>	Se les dirá a los niños y niñas que vamos a terminar con un trabajo que mostrara lo que aprendimos durante todas las actividades.	

<b>Actividad 1:</b>	Los niños y niñas diligenciarán con ayuda de la profesora la siguiente rejilla, la docente tendrá en el tablero la rejilla y realizará las preguntas, y cuando los niños y niñas respondan ella escribirá las respuestas y luego cada niño la escribirá en su hoja.
---------------------	---

Ficha de sistematización de la anticipación
<p>Ficha de lectura</p> <p>Título del cuento: _____</p> <p>Nombre de la autora: _____</p> <p>Personajes: _____</p> <p>Tipo de texto: _____</p>
Ficha de sistematización de lectura y análisis
Reconocimiento y diferenciación de la voz del narrador y los personajes
<p>Esta actividad se realizará a través de un juego de preguntas por parte de la profesora y un juego de marioneta por parte de los niños y niñas.</p> <p>La docente entregará a los niños y niñas una marioneta de cada personaje y pedirá a los niños que digan un fragmento de acuerdo a la consigna dada:</p> <p>Narra un fragmento del cuento donde hable el elefante, el avestruz, el castor, la jirafa.</p>
<p>Además preguntará:</p>

¿Cuáles son los signos que se utilizan cuando un personaje va a hablar?

¿Cuáles cuando está hablando el narrador?

¿Cuál cuando termina de hablar?

### Estructura del relato

Dibuja como estaba el elefante el castor, la avestruz y la jirafa al principio del cuento	Dibuja como terminan los personajes al final del cuento	Escribe porque ellos cambian de actitud.